المهارات الحياتية والاجتماعية
لذوى الاحتياجـات الخاصـة

فهرسه أثناء النشر
الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية المصرية
عامر، طارق عبد الرؤف
المهارات الحياتية والاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة/ طارق عبد الرؤف عامر
تدمك 978-977-6456-34-1
المعاقون
24×17
رقم الإيداع 2014/17040
الطبعة الأولى 2015

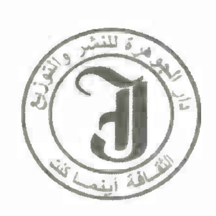


دار الجوهرة للنشر والتوزيع

٩٣ شارع مصطفى النحاس - الدور التاسع - مدينة نصر - القاهرة - جمهورية مصر العربية
الهاتف: ٢٦٧٠٩٢١٥ ٠٠٢٠٢
فاكس: ٢٦٧١٨٢٨١ ٠٠٢٠٢
Dar.al-jawhrah.al-mutakdma@live.com
www.daraljawharh.com

المهارات الحياتية والاجتماعية
لذوى الاحتياجات الخاصة

الدكتور
طارق عبد الرؤف عامر
مدير إدارة جودة التعليم الأزهرى
منطقة المنوفية الأزهرية





المحتويات

إهـــداء

إلى روح إبنتى (ميار)

تغمدها الله بواسع رحمته

وأدخلها فسيح جناته

إلى

أعز وأغلى ما عندى

(عبد الرؤوف ـ محمد)

الحمد لله رب العاملين والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى أله والصحابة أجمعين.

أما بعد،،،

تقديم

تعتبر قضية الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة من أهم القضايا فى العصر الحالى لما لها من أبعاد تربوية ووقائية وعلاجية، فهم فى حاجة ملحة إلى الاهتمام والجهد المستمر والمتواصل من شتى المؤسسات الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والجامعة والمجتمع ككل ولذلك فإن هناك محاولات مستمرة تتسم بالجدية من قبل علماء النفس والتربية لمحاولة الاهتمام بهؤلاء الأفراد.

وقد اهتمتم المواثيق العالمية والدولية بذوى الاحتياجات الخاصة ونصت على حقوق المعاق فى البقاء والنمو والحماية ونصت كذلك على حقه فى الحياة اليومية وتوفير كافة أشكال الرعاية للطفل المعاق.

وتعد المهارات احد نواتج التعلم الأساسية التى تظهر من استقراء فلسفة أى منهج لذا على المتخصصين والباحثين ضرورة التركيز على أهمية المهارات ودعمها لدى المتعلمين.

وتعد المهارات الحياتية أحد المهارات الاساسية التى تسعى التربية فى مساعدة المتعلمين على أكتسابها وتنميتها بشكل واع وبأسلوب علمى مخطط.

كما تمثل المهارات الحياتية ضرورة ضمنية لجميع الأفراد فى أى مجتمع فهى من المتطلبات الأساسية التى يحتاج إليها الفرد لكى يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه حيث انها تمكنه من التعامل الذكى مع المجتمع وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة.

وتبدوا اهمية دراسة المهارات الحياتية فى إكساب المتعلم الثقة بالنفس وتجعله قادرًا على إدارة ذاته والتفاعل بينه وبين الأخرين وتساعده على معايشة المجتمع والمشاركة فيه والتعامل مع كل المواقف التى تواجهه.

كما تعد المهارات الاجتماعية مؤشرًا جيدًا للصحة النفسية وتوضح مالدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية، كما تعتبر المهارات الاجتماعية بمثابة الأساس فى بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فاعل فى المجتمع وتبدأ غرس هذه المهارات فى مرحلة الطفولة المبكرة وإلى جانب هذا يكتسب الطفل من أسرته وبيئته الاجتماعية أسس التفاعل الاجتماعى السليم وعادات مجتمعه وتقاليده حيث ترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للأخرين والتعاطف معهم وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالإنحراف الاجتماعى والانحراف عند الأحداث والتحصيل الدراسى والتسرب من المدرسة.

الفصل الأول

ذوى الاحتياجات الخاصة

«مفهومهم - خصائصهم - تصنيفهم»

مقدمة

أولًا: مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثانيًا: فلسفة ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثالثًا: فلسفة العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة.

رابعًا: خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة.

خامسًا: تصنيف ذوى الاحتياجات الخاصة.

الفصل الأول

ذوى الاحتياجات الخاصة

(مفهومهم - خصائصهم - تصنيفهم)

مقدمة

يعتبر ميدان التربية الخاصة من الميادين الهامة التى تحظى باهمية بالغة فى الدول المتقدمة والدول النامية على السواء، وتعتبر مصر من الدول التى بدأ فيها الاهتمام بهذا الميدان منذ السنوات الأخيرة من القرن العشرين سواء بالموهوبين أو لمعوقين وقد أنعكس ذلك فى أولويات القيادة السياسية فى مصر.

والتربية فى سعيها لتحقيق ذلك ينبغى ألا تميز بين الأفراد سواء كانوا أسوياء أو غير ذلك فالفرد المعاق له الحق فى أن تشمله التربية الديمقراطية بالعناية والرعاية التى تمكنه من الاستمتاع بحياة متوازيًا فى ذلك مع أقرانه الأسوياء فى حدود قدراته بما يقدم له من خدمات تعليمية أو تأهيليد، وإذا أغفلت التربية هذا الحق الإنسانى فإن شعار الديمقراطية يكون ذلك اسمًا لا فعلًا وعملًا.

وقد أهتمت المواثيق العالمية والدولية بذوى الاحتياجات الخاصة ونصت على حقوق المعاق فى البقاء والنمو والحماية، ونصت كذلك على حقه فى الحياة الكريمة، وتوفير كافة أشكال الرعاية للطفل المعاق.

وتمثل قضية المعاقين وذوى الاحتياجات الخاصة فى أى مجتمع مشكلة هامة قد تسهم بشكل أو بآخر فى إعاقة تقدم المجتمع وتنميته.

وتعتبر درجة الأهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة فى أى مجتمع أحد المعايير التى نستطيع أن نحكم بها على مدى تقدم ذلك المجتمع ورقى نظرته الإنسانية، حيث يرتبط الفكر الإنسانى الديمقراطى بما توجهه المجتمعات من أهتمام ورعاية للإنسان ومحاولة استثمار طاقاته المتاحة وتحويلها إلى قوى منتجة تسهم بفعالية فى عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ويتوقف نجاح تعليم وتربية ذوى الاحتياجات الخاصة على كثير من العوامل منها إعداد المناهج الدراسية الملائمة لحالات إعاقتهم، واستخدام الوسائل التعليمية والأجهزة المعنية والتعويضية المناسبة، كما توفر المبانى المدرسية والمرافق التابعة لها والملائمة لنوعيات المعاقين المستفيدين منها، كما أن المعلم الكفء هو القادر على استغلال الفرص المتاحة وتهيئة المواقف التتعليمية الملائمة لاكتساب تلاميذه الخبرات والمهارات والجوانب الشلوكية والقيمية المرغوب فيها، وهو القادر على تحويل الأهداف المرجوة من العملية التعليمية إلى دافع وحقيقة، وأيضًا هو الذى يمكنه الاستفادة من محتويات المناهج الدراسية والوسائل التعليمية والمعنية بما يحقق الأهداف المنشودة.

ويجب أن يكون معلم ذوى الاحتياجات الخاصة متطور وملمًا بالاتجاهات المعاصرة فى مجال اعمله، ولابد من إدراكه وفهمه لخصائص تلاميذه واحتياجاتهم ومشاكلهم هذا من ناحية، وضرورة تعرفه وتدربه على أساليب الرعاية التربوية والنفسية للمعاقين ذوى الاحتياجات الخاصة بالإضافة إلى رغبته واستعداده للعمل معهم من ناحية أخرى، فاتجاهات معلم ذوى الاحتياجات الخاصة تنعكس على سلوكياته ومعاملته مع تلاميذه وبالتالى تؤثر فى نموهم وتقدمهم، لذلك يجب تحلى معلم ذوى الاحتياجات الخاصة بالاتجاهات الإيجابية نحو عمله وتلاميذه، ولقد أوصى المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصريبتنشئته ورعايته والتأكيد على برامج رفع كفاءات المعلمين الشخصية

والمهنية بما يؤدى إلى تقديم خدمات أفضل لأطفالنا والتأكيد على أن تتولى الجامعات الأهتمام ببرامج تدريب المعلمين والأخصائيين فى مجالات التربية الخاصة وتأهيل المعاقين (ذوى الاحتياجات الخاصة) والمراجعة الدورية للمناهج والنظم الدراسية والامتحانات وأساليب التقييم التى فى مختلف أنواع المدارس والمؤسسات والهيئات الخاصة والمبادرات الفردية فى التربية الخاصة ورعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

وعلى الرغم من المحاولات التى تبذل من جانب وزارة التربة والتعليم لتوفير سبل التعليم لبعض فئات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، غير أن هناك حاجة ماسة إلى بذل المزيد من الجهد والعمل فى مجال تعليم التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) وتشير بعض التقارير الصادرة من الإدارة العامة للتربية الخاصة، إلى وجود صعوبات ومشكلات تواجه تعليم الصم والبكم وضعاف السمع وبعض فئات ذوى الاحتياجات الخاصة تتصل بشروط القبول بالمدارس والمناهج التعليمية والتكب المدرسية وطرق التدريس ومستوى المعلم والأجهزة التعليمية والمبانى المدرسية.

ويمثل الأهتمام بذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) معيار لمدى تقدم الدول ورقيها فقد شهد القرن العشرون انطلاقة حقيقية فى مجال رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة وتأهيليهم، حيث تسابقت معظم دول العالم إلى مساندتهم والعمل على دمجهم فى المجالات التربوية والتعليمية والمهنية والاجتماعية وإيمانًا منهم بحقهم فى الحياة الكريمة من ناحية ومحاولة إشراكهم فى المجتمع كأفراد موثقين فيه كغيرهم من الأفراد العاديين من ناحية أخرى.

أولاً: مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة

لقد أختلف البعض حول استخدام بعض المصطلحات للتعبير عن الفئة أو

الفئات التى تختلف عن غيرهم فى بعض جوانب النمو وتعددت التسميات وخاصة بالنسبة للذين ينحرفون أو يختلفون سلبًا عن غيرهم ومن هذه المسميات (الضعف Impairnent)، (العجز Disabitity)، (الإعاقة Handioap)، (اضطراب Disorder)، (غير العادية Upnormality).

كما أن هناك العديد من المفاهيم والتسميات التى تتفق أو تختلف فيما بينها فى مدلولاتها ومعانيها، وذلك باختلاف الأماكن والأوساط والمراحل التاريخية التى مرت بها، فقد كانوا يطلقون عليه فى الماضى اسم (العاجز) ثم شاعت بعد ذلك مصطلحات مثل (المقعدون) (غير العاديين) (ذوى الاحتياجات الخاصة) ولكن أكثر التسميات شيوعًا حتى الأن هى (المعوقون) وذوى الاحتياجات الخاصة ومع ذلك فقد تعددت معانى هذا المصطلح واختلف فيما بينها.

وقد أدى إطلاق هذه التسميات السلبية وشيوعها بين عامة الناس إلى آثار سلبية وخيمة، لعل أبرزها جميعًا هو تلك الوصمة الاجتماعية لهؤلاء الأفراد بالقصور والعجز أكثر من الإشارة إلى مظاهر الكفاءة، وأوجه القوة الإيجابية فى شخصياتهم، بل وإغفالها لمقدراتهم على أداء الكثير من الأعمال والمهام كغيرهم من العاديين سواء بسواء، مما لا يترتب عليه غالبًا سوى إدراك أنفسهم على أنهم أقل قيمة من غيرهم كما يفسح الطريق لنمو إحساساتهم بالألم النفسى، ويجعلهم نهبًا لمشاعر النقص والدونية.

كما يسهم شيوع استخدام هذه المسميات السلبية فى نمو مشاعر الرفض والمقاومة والابتكار، وربما الشعور بالخجل والخزى والعار قبل أسر المعوقين ويؤدى إلى تصميم المدركات والاتجاهات السلبية على المستوى الاجتماعى نحو هؤلاء الأفراد، وذلك لما تحمله هذه المسميات من دلالات على العجز وعدم الكفاءة فى القيام بالأدوار الاجتماعية المتوقعة من كل منهم.

ولقد لجأ بعض العلماء والباحثون إلى استخدام مصطلحات أخرى بديلة

منها (غير العاديين والفئات الخاصة وذوى الاحتياجات الخاصة) للإشارة إلى كل من ينحرف فى مستوى أدائه، فى جانب أو أكثر من جوانب شخصيته عن متوسط أقرانه العاديين، إلى الحد الذى يتحتم معه أو يصبح لازمًا، ضرورة تقديم خدمات أو وجوه رعاية خاصة كالخدمات التربوية أو الطبية أو التأهيلية أو الاجتماعية أو النفسية.

فالطفل ذو الحاجة الخاصة يتم إعطاؤه مسمى خاصًا Labelled أو يعرف حسب مشكلته ليتم إيجاد المكان التربوى المناسب له حسب قدراته.

فيعرف الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة بأنه هو أحد الأطفال المنحرفين عن المتوسط أو الأطفال العاديين فيما يتعلق بالخصائص العقلية، القدرات الجسيمة، السلوك الاجتماعى والقدرة على التواصلن فقد يكون الطفل معاقًا أو موهوبًا.

كما يعرف سميث (Smith) 1983 الطفل ذى الحاجة الخاصة هو الفرد الذى يمتلك العديد من الاختلافات مقارنة مع أقرانه العاديين والذى يحتاج لخدمات خاصة وبرامج تربوية تساعد فى تكيفه مع المجتمع الذى يعيش فيه.

كما يعرف ذوى الحاجات الخاصة بأنهم الأشخاص الذين يبعدون عن المتوسط بعدًا واضحًا سواء فى قدراتهم العقلية أو التعليمية أو الاجتماعية او الانفعالية أو الجسمية بحيث يترتب على ذلك حاجاتهم إلى نوع خاص من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم.

وهناك من يعرف أيضًا ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الأفراد الذين ينحرفون عن المستوى العادى أو المتوسط أو جانب ما أو أكثر من جوانب الشخصية إلى الدرجة التى تحتم احتياجاتهم إلى خدمات خاصة تختلف عما يقدم لأقرانهم العاديين وذلك لمساعدتهم على تحقيق أقصى ما يمكنهم بوعى من النمو والتقوية.

ونجد أن هذا التعريف يشير إلى عدد من التساؤلات بشأن من هو الطفل غير العادى أو غير المتوسط، وما درجة الإنحراف الفارقة بينه وبين الطفل العادى أى ما الحد الذى يستلزم عنده تقديم خدمات معينة لمواجهة الاحتياجات الخاصة التى تنشأ عن هذا الإنحراف أو ذلك، وما إذا كان للإنحراف دلالة واحدة، أو معنى مشتركًا بالنسبة لكل المتخصصين فى المجالات المعنية بذوى الاحتياجات الخاصة، كالطب والتربية وعلم النفس والقانون والخدمة الاجتماعية وغيرها أو لا.

كما يعرف جارسون، فورس (Garrison & Force) 1965 ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الذين ينحرفون بشكل ملحوظ عن المتوسط.

كما يعرف د. عبد السلام عبد الغفار يوسف الشبح ١٩٦٦ الطفل غير العادى بأنه ينحرف انحرافًا ملحوظًا عما نعتبره عاديًا سواء من حيث الناحية العقلية أو الانحراف الملحوظ نوعًا من الخدمات التربوية عما يقدم للعاديين.

ويعرف كل من كارك، جالجر (Khirk & Gallagher) 1989 ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الأطفال الذين يختفلون على نحو أو آخر عن الأطفال الذين يعتبرهم المجتمع عاديين بمعنى أن ذوى الحاجات الخاصة يختلف أداؤهم جسميًا أو عقليًا أو سلوكيًا اختلافًا جوهريًا عن أداء أقرانهم العاديين حيث يتراوح أداء العادى حول متوسط ما، ولكن اختلاف غير العادى يرتبط بدرجة الانحراف عن العادى وتكراره ومداه.

ويعرف عبدا لعزيز، وعبد الغفار الدماطى ١٩٩٢ الشخص غير العادى بأنه الطفل الذى ينحرف بصورة ملحوظة عن المعيار العادى للجماعة التى ينتمى إليها، إما سلبًا أو إيجابًا، فى أى من الخصائص العقلية أو الانفعالية أو الجسمية أو الاجتماعية أو الحسية لدرجة تستعدى تزويده بخدمات خاصة تساعده على الاستفادة من الخبرات التربوية أو التعليمية.

وهناك من يعرف ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم هم الأطفال الذين يعانون أو يواجهون صعوبات تؤثر سلبًا على قدرتهم على التعلم، كما تتضمن الطلاب ذوى القدرات والمواهب المتميزة.

وعرف أيضًا ذوى الحاجات الخاصة هم الأفراد الذين يحتاجون إلى خدمات تربوية خاصة، وهم الذين يحتاجون إلى مهارات تفوق مهارة مدرسى الصف العادى لحل مشكلاتهم.

كما يعرف أيضًا ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم الأفراد الذين يعانون من نقص فى قدراتهم على التعليم بمجالاته المختلفة وعلى مزاولة السلوك الاجتماعى السليم نتيجة لقصور جسمى أو حسى أو عقلى أو اجتماعى كما لا يجعلهم لا يستطيعون أن يتنافسو على قدم المساواة مع أقرانهم فى أعمالهم وفى حياتهم اليومية الأمر الذى يجعل عملية توافقهم صعبة للغاية ولذا يصبحون فى أشد الحاجة إلى رعاية تربوية ونفسية واجتماعية خاصة.

كما يعرف أيضًا كل من جمال الخطيب ومنى الحديدى ١٩٩٤ الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم أولئك الأطفال الذين يختلفون على نحو او أخر عن الاطفال الذين يعتبرهم المجتمع عاديين، أو هم الأطفال الذين يختلفون فى أدائهم جسميًا أو ذهنيًا أو سلوكيًا عن أداء أقرانهم العاديين.

كما يعرف كل من محمد ناصر قطبى ومحمد بركة ١٩٩٨ ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم (الأشخاص الذين لايستطيعون نتيجة لعله مزمنة تؤثر على قدراتهم الجسمية أو النفسية أن يتنافسوا على قدم المساواة مع أقرانهم فى حياتهم اليومية).

ويعرف عبد الرحمن سليمان ١٩٩٨ الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم كل فرد يحتاج إلى خدمات خاصة لكى يبدو أو يتعلم أو يتدرب أو يتوافق مع متطلبات حياته اليومية أو الأسرية أو الوظيفية أو المهنية.

وتعرف أيضًا ليلى كرم الدين ١٩٩٨ ذوى الاحتياجات الخاصة بأنهم الأشخاص الذين يبعدون عن المتوسط بعدًا واضحًا سلبًا أو إيجابًا سواء فى قدراتهم الذهنية أو التعليمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو الجسمية بحيث يترتب على ذلك حاجاتهم إلى نوع خاص من الخدمات والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح به قدراتهم.

ويرجع هذا التعدد فى مفهوم ذوى الاحتياجات الخاصة للأسباب التالية:

١ ـ هناك كثير من الخلط واللبس وعدم الوضوح والدقة فى استخدام هذا المفهوم.

٢ ـ هذا المجال ملئ بالمصطلحات المختلفة لتعدد المجالات التى تدرس وتتعامل مع ذوى الحاجات الخاصة (الطب، علم النفس، التربية، الاجتماع، الخدمة الاجتماعية والقانون) ولكل فريق مصطلحاته الخاصة والمختلفة لهذه المفاهيم.

٣ ـ تزيد أجهزة الإعلام عند استخداماتها لهذا المفهوم الأمر سوءًا لاستخدامه دون تحديد دقيق وتنشر هذه الاستخدامات لدى العامة.

٤ ـ التعريفات التى قدمت للمفاهيم فى هذا المجال تختلف من دول إلى أخرى من دول العالم كما أنها قد اختلفت وتطورت تاريخيًا.

ثانيًا: فلسفة ذوى الاحتياجات الخاصة:

لم تعد الفلسفة تعلو فوق مستوى الواقع وتنمو عن الحياة الحاضرة التى يعيشها أفراد المجتمع، ولم تعد مجرد رموز أو ألفاظ أو لهو عاطفيًا أو استعراضًا لعضلات فكرية بل لابد أن تصل بالواقع وترتبط بالخبرة الإنسانية التى يعيشها أفراد البشر، وأن تحول رموزها وأفكارها إلى اتجاهات فكرية وأنماط سلوكية تؤثر فى حياة الإنسان وبذلك تصبح الفلسفة هى النظرية العامة

للتربية كما يقول جون ديوى وإذا كانت الفلسفة هى ذلك النظام الفكرى الذى ينشأ فى بيئة اجتماعية معينة ويتفاعل مع مشكلات هذه البيئة، ثم يحاول أن يرتفع فوق هذه المشكلات فكرًا وتنظيمًا محاولًا إيجاد الحلول اللازمة لهذه المشكلات ففلسفة التربية هى ذلك النشاط المنظم الذى يتخذ الفلسفة وسيلته لتنظيم العملية التعليمية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التى تهدف إلى تحقيقها فى إطار ثقافى وخبرة معينة، كما أنها تبحث عن مفاهيم توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية فى خطة متكاملة شاملة، وتتضمن أيضًا توضيح المعانى التى تقوم عليها التغيرات التربوية وتنمى علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنسانى، أى أن الفلسفة هى النظرية العامة للتربية أو التربية فى جانبها التطبيعى، وبذلك تصبح فلسفة التربية نشاطًا فكريًا ناقدًا يعمل فى الخبرة التعليمية ليحللها وينقدها ويرى الأسس والفروض والقيم التى تقوم عليها ليرتد بعد ذلك إلى العملية التعليمية توجيهًا وإرشادًا وتحسينًا.

وفى الوقت الذى تتقاسم فيه التربية الخاصة بعض المسئوليات مع التربية العامة فيما يتعلق بالنمو المتكامل الجوانب لشخصية الطفل وتعليمه وتدريبة من أجل حياته المستقبلية فى المستقبل واعتباره عضوًا عاملًا فى المجتمع فيكون على هذه التربية أن تهيء أفضل الظروف المواتية لتقويم النمو غير السوى، وعلى هذا فالمبدأ الأساسى الذى يفصلا لتربية الخاصة عن التربية العامة هو أنه موجه نحو التقويم، ويطبق هذا المبدأ من خلال العملية التعليمية فيما يختص بالتنظيم الخاص بالتعليم ومحتواه، فالتربية الخاصة مهنة تتضمن أدواتها وفنياتها الخاصة بها، والتى من شأنها تحسين التجهيزات التعليمية وتطوير الإجراءات التربوية من أجل إشباع حاجات الفئات الخاصة.

ومع تزايد الرؤية الإيجابية للتربية الخاصة فهى إذن مطالبة ببذل قصارى جهدها لمساعدة هؤلاء الفئات على التكيف السوى مع البيئة التى يعيشون فيها

منذ اللحظة الأولى التى تولت رعايتهم فيها وذلك فى سبيل إعدادهم الإعداد الجيد لمواجهة تحديات المستقبل التى تنتظر هؤلاء الطلاب والتى تتمثل فى التغلب على مشكلة ممارسة الحياة اليومية العادية، بصورة طبيعية فى مجتمع البالغين من الأسوياء.

ومن ثم تتضمن التربية الخاصة منهجًا خاصًا بها مشتملًا على طرق وأساليب تعليمية معينة ومتباينة، كل حسب نوع الإعاقة التى يتعامل معها معلمون متخصصون كل فيما أعد لمزاولته.

وتعتبر التربية الخاصة وسيلة فعالة فى مساعدة ذوى الاحتياجات الخاصة على التكيف السليم مع البيئة التى يعيشون فيها وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق أهداف الحياة العامة التى يعيشها البالغون العاديون، أى أن التربية الخاصة شكل من أشكال التربية العامة المتميزة، بمعنى أنها تستخدم طرقًا عصرية ووسائل فنية لتصلح من بعض أنماط القصور إذ أن التقدم الطبى والتكنولوجى أبقى على حياة العديد من الكائنات البشرية والمصحوبة بنوع من أنواع الإعاقة.

وفى عدم تدخل هذا النوع من التربية فإن عدد كبير من المعاقين يبقون مهددين بأن يبقوا غير متكفين ومعاقين على المستوى الاجتماعى وإلا تحققوا إكتمال نمو قدراتهم.

وهكذا تبلورت فلسفة التربية الخاصة والتأهيل فى أن الطفل الذى لديه إعاقة إنسان كأى إنسان له حق فى الرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والتأهيلية فى جميع مراحل نموه وتطوره كما أن له حق العمل والتوظيف فى سياق الحياة الاجتماعية أو إدارية وعليه واجبات المواطنة حسب إمكاناته وتوجيهاته، أى أن الفرد الذى لديه عائق هو مواطن له حق المواطنة وعليه واجباتها بقدر استطاعته وتحمله لمسئولياته، ولقد ارتبطت هذه الحقوق بمبدأ تكافؤ الفرص (Equqlity of Opporunity) بين المواطنين والأفراد دون أن تتأثر هذه الحقوق بلون أو دين

أو عقيدة أو أصل عرقى أو جنسى أو غيرها من دواعى التمييز بين الأفراد وقد أرتبطت معظم هذه الأفكار بالفكرة الديمقراطية الحديثة فى معظم الكتابات الغربية من طرق إدارة الحكم والتنظيم الإدارية للدولة.

ومن هذه الزاوية تتسع أهمية تربية ذوى الاحتياجات الخاصة، فهى ليست مسألة تراحم وتعاطف فحسب وإنما هى مسألة تعاون فى البناء يشترك فيه كل القادرين عليه ومسألة تكيف لابد أن يتكيفه فريق من أبناء المجتمع.

ونظرًا لضرورة الأهتمام بفئات المعاقين (ذوى الاحتياجات الخاصة) وإدماجهم فى الحياة العامة وعدم تركهم كفئات مهملة أو النظر إليهم على أنهم سلبيون غير منتجين، بل وجب العمل على مساعدتهم على المساهمة الفعالة فى عملية الإنتاج والقيام بدورهم الاجتماعى حتى لا يكونوا عبئًا على المجتمع وعلى اقتصادرياته وإمكانياته وحتى يمكنهم تحقيق التكيف النفسى والاجتماعى.

كما أن النتائج النفسية والاجتماعية والاقتصادية للإعاقة لا تظهر تأثيراتها السلبية على الأفراد المعاقين فقط، وإنما على صميم عملية التنمية فى المجتمع حيث أنها:

١ ـ لا تؤثر على التنمية الاجتماعية من حيث عدم إسهام المعاقين إيجابيًا فى دفعها ولكن أيضًا تستنزف جهدًا ومالًا وتكلفة على حساب مدخرات التنمية.

٢ ـ مجموع المعاقين يمثل طاقة بشرية مفقودة أو عاجزة عن العمل والمشاركة فى خدمة المجتمع.

٣ ـ إذا لم يحظ الأفراد المعاقين باهتمام المجتمع فستظل المشكلة قائمة ومستمرة فى حلقة مفرغة ومؤلمة، فالإعاقة تهم النظام الأسرى وبالتالى

فهى تهم نظام المجتمع لما تؤثره فى التنمية الاجتماعية والاقتصادية، فالإعاقة الجسدية أو العقلية هى إعاقة كسب وبالتالى تؤدى إلى الإنحرافات والممارسات الإجرامية فى صورة تعويض زائف أو مدمر للنسيج الاجتماعى.

٤ ـ الإعاقة مشكلة وقضية على المستوى الفردى، حيث تضع صاحبها فى إطار مغلق يحس فيه بالعزلة وفقد الكرامة، لذلك يجب احتضان هذا الفرد ورعايته أسريًا واجتماعيًا والوصول به إلى حد يستطيع أن يشارك فى العملية التنموية للمجتمع.

ثالثًا: فلسفة العمل مع ذوى الاحتياجات الخاصة

يعتمد العمل مع الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة على إطار من الحقائق الأساسية تشكل فى مجموعة فلسفة العمل مع الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة ومع أهم الحقائق الأساسية التى تكون فى مجموعة فلسفة العمل مع الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة هى:

١ ـ الحقيقة الأولى: توضح هذه الحقيقة أنه قد يوجد عند الفرد بعض العجز أو النقص فى بعض قدراته إلا أن هذا النقص لا يؤدى بالفرد إلى العجز الشامل فى كل قدراتهم وإمكانياتهم.

٢ ـ الحقيقة الثانية: وهذه الحقيقة مرتبطة بالحقيقة الأولى حيث تؤمن الخدمة الاجتماعية بإمكانية مساعدى هذه الفئة من خلال التوجيه والتدريب والتأهيل والمعاونة على استثمار ما تبقى لديها من قرار.

٣ ـ الحقيقة الثالثة: ترتبط هذه الحقيقة شأنها حيث تؤمن الخدمة الاجتماعية بأن يجب مساعدة الفئات الخاصة لمعرفة حقوقهم وواجباتهم الإنسانية السياسية والاجتماعية لأن هذا سوف يساعدهم على زيادة أدائهم الاجتماعى.

٤ ـ الحقيقة الرابعة: تؤمن الخدمة الاجتماعية بفلسفة المجتمع الاشتراكى الذى يؤمن بكرامة الفرد بمبدأ تكافؤ الفرص من المواصلة، والإنسان هو الأساس الأول فى تنمية المجتمع وتؤمن الخدمة الاجتماعية بهذه الفلسفة وتصل من خلالها مع أفراد الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة.

٥ ـ الحقيقة الخامسة: وتوضح هذه الحقيقة أن الإنسان كائن بيولوجى ونفسى واجتماعية بطبيعته فطر على طاقة معينة وهى الإدارة والإرادة وهى طاقة قادرة على الصمود أمام ضغوط الحياة.

رابعًا: خصائص ضوى الاحتياجات الخاصة

إن المعرفة بخصائص فئة معينة سواء كانت فئة عمرية أو إجتماعية أو مرضية أو أحد فئات المعاقين تساعد على الكثير فى التعرف على حاجات أفرادها، وبالتالى على إعداد البرامج المناسبة التى تساعهم على الوفاء بهذه الحاجات وإشباعها أو الأشخاص المعوقين لا يمثلون مجموعة واحدة متجانسة وإنما هى غير متجانسة إلى حد بعيد.

وبناء على ذلك فإن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى التربية يكون لديهم:

١ ـ فروق عقلية: تشمل الأطفال ذوى القدرات العقلية الخارقة والأطفال بطيئ التعلم.

٢ ـ فروق فى التواصل تشمل الأطفال ذوى صعوبات التعلم أو العجز عن اللغة والكلام.

٣ ـ فروق حسية تشمل الأطفال ذوى العجز عن السمع والبصر.

٤ ـ فروق سلوكية تشمل الأطفال المضطربين سلوكيًا أو غير المتكيفين اجتماعيًا.

٥ ـ فروق جسدية وتشمل الأطفال المعاقين جسميًا، والذين تعوق تلك الفروق حركتهم وأنشطتهم.

٦ ـ الأطفال ذوى الإعاقة البسيطة، وتشمل الأطفال ذو الإعاقة العقلية صعوبات التعلم والاضطرابات السلوكية أو اضطربات التواصل.. حيث إن الطفال ذوى الاحتياجات الخاصة قد يتم تعريفهم بطرق مختلفة انطلاقًا من الجانب الذى يدرسه ويهتم به المختصون من أولئك الأطفال.

وبالإضافة إلى هذه الخصائص توجد خصائص أخرى لذوى الاحتياجات الخاصة والتى من أهمها:

أولًا: الخصائص الجسمية لذوى الاحتياجات الخاصة

يقصد بالخصائص الجسمية (صفات الطول ـ الوزن ـ التوافق الحركى العام والنوعى) والحالة الصحية العامة والبنيان الجسمى للفرد من قابلية العدوى أو المرض ومقاومته وهذه الصفات تعتمد على ما ينتقل إلى المعاق من خصائص وصفات عن طريق البيئة الوراثية من الوالدين بالإضافة إلى أعتمادها أيضًا على الظروف البيئية المحيطة وفى بعض الأحيان تكون الصفة موروثة ولكنها لا تظهر إلا إذا قابلتها ظروف معينة فعامل (RH) يخضع فى انتقاله إلى الأبناء لقوانين الوراثة حيث الموجب هو السائد، وعندما تحمل أم سالبة فى (RH) بجنين انتقلت إليه صفة (RH) الموجبة من والده فإن عدم التوافق بين دم الأم ودم الجنين يظهر، وتبدأ الأم فى تكوين أجسام مضادة لعام (RH) مما يؤدى إلى تكرار الحمل إلى دخول هذه الأجسام عن طريق المشيمة فتهدد كرات ا لدم الحمراء للجنين وقد ينتج عن ذلك وفاة الجنين أو حدوث تلف فى مخه نتيجة لتجمع مادة الصفراء التى لا يستطيع كبده أن يتمثلها.

كذلك فى بعض الحالات المتوارثة المعروفة بحالات خلل التمثيل الغذائى

وعلى سبيل المثال حالات الفينيل كينونيوريا لا يظهرى أثرها المدمر على المخ إلا بعد تعرض المعاق للتغذية على مواد يدخل فى تركيبها الحامض الأمينى المعروف بحامض الفينيل الرانين.

وإن من أهم الخصائص الجسمية لذوى الاحتياجات الخاصة ما يلى:

١ ـ الميل للقصر والسمنة مع عدم تناسب الطول.

٢ ـ شذوذ أو تشوه فى الشكل العام فى الجسم والأطراف.

٣ ـ عجز بيولوجى فى الجهاز العصبى.

٤ ـ بطء فى النمو الحركى فى الجلوس أو المشى فى السن المعتاد.

٥ ـ نقص فى وزن وحجم المخ.

٦ ـ بطء فى الكلام والنطق وعدم وضوح المخارج للألفاظ.

٧ ـ قصور القدرة على التذوق والمشى الطبيعى.

٨ ـ البلوغ المبكر رغم ضعف النشاط الجنسى.

٩ ـ ضعف المناعة ضد الأمراض وشيوع الموت المبكر.

١٠ ـ إنخفاض معدل النمو العقلى.

١١ ـ نقص فى التمييز والمقارنة بين الأشياء.

١٢ ـ عجز القدرة على التصور والتخيل وأثره على حل المشكلات على الإنتباه والتركيز.

١٣ ـ ضعف القدرة الحسابية والوقفية.

١٤ ـ ضعف التذكر وشيوع ظاهرة النسيان والشرود.

١٥ ـ ضعف القدرة على الملاحظة الهادفة والمقنعة.

ثانيًا: الخصائص العقلية لذوى الاحتياجات الخاصة

يعانى المعاق من خلل أو قصور فى إحدى الحواس لديه وبالتالى فإن هذا القصور قد يؤثر تأثيرًا سلبيًا على الخصائص والسمات العقلية له، ولقد تناول علماء النفس عملية الإنتباه ما يلى:

١ ـ تعد عملية الإنتباه واحدة من العمليات المعرفية التى تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التى يعيش فيها وبالتالى فإن الإنتباه عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكى معين جديد.

٢ ـ يعرف الإنتباه على أنه النشاط الإنتقالى الذى يميز الحياة العقلية بحيث يتم حصر الذهن فى عنصر واحد من عناصر الخبرة أو الموضوع فيزداد هذا العنصر وضوحًا عما عداه، وهو تكيف حسى تنجم عنه حالة قصوى من التنمية.

٣ ـ يرى البعض أن الإنتباه يعنى تلقى الإحساس بمنبه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس أو على مستوى الإدراك الذهنى أو كلاهما معًا بحيث تشعر به الشخصية متبلورًا واضحًا جليًا.

٤ ـ إن الإنتباه عملية معقدة يقصد بها توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهنى إلى موقف سلوكى جديد، عن طريق بعض المثيرات المتنوعة استعدادًا للتفكير والتعلم من هذه السلوكيات.

ويعد الإنتباه مفتاح للإدراك واكتساب المعلومات حيث أنه إذا أراد أن يدرك شيئًا ما أو يكتسب شيئًا ما فإنه لابد أن ينتبه إله حتى يستطيع إدراكه ويلعب الإنتباه دورًا مهمًا فى عملية التعلم واكتساب المعلومات لأن عن طريقه يميز بين المثيرات المنتمية للموضوع أو المشكلة المراد تعلمها والمثيرات البعيدة عنها كما أنه أى الإنتباه يزيد من الترابط والتواصل بين المعلم والمعاق ويوفر الجو المناسب للإستعداد والاهتمام بموضوع الدرس واستكشافه وفهمه.

وأن اللغة تعتبر إحدى الأدوات المهمة التى تساعد الطفل على التفاعل مع البيئة التى يعيش فيها كما تساعد على التعبير عن رغباته ومشاعره بوضوح، ومن ثم إشباع حاجاته، كذلك يمكن للمعاق عقليًا أن يوسط اللغة فى ضبط احتياجاته فالمعاق الذى يكون فى مقدوره أن يتحدث عن نفسه قد يتمكن أيضًا من السيطرة على مخاوفه وغضبه، ويخفف من إحباطاته، كما أن أكتساب اللغة يزيد من قدرة المعاق على التواصل مع الآخرين فاللغة تحمل معنى القدرة الاجتماعية على التواصل إلا أن المعاق عقليًا لا يستطيع استخدام اللغة إلا بكفاءة فى التواصل.

فالطفل العادى يكتسب اللغة من خلال اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية تقوم على التقليد والمحاكاة ثم يصبح قادرًا على إخراج الكلمات والجمل والتعبير بطريقة تلقائية.

فإن المعاق عقليًا لا يستطيع اكتساب اللغة من خلال مواقف الحياة بصورة عرضية لذلك يحتاج توفير مواقف تعليمية مشابهة لمواقف الحياة اليومية حتى يكتسب اللغة بصورة وظيفية، إلا أن الثورة اللغوية للمعاق عقليًا محدودة، مما يعوق تفاعله الاجتماعى، كما يقلل من فرص اكتسابه المعلومات واكتساب الثروة اللغوية اللازمة له فى حياته اليومية والضرورية لتفاعله مع بيئته وأفراد مجتمعه.

وللإعاقة العقلية تأثير واضح على الكلام واللغة لدى المعاق عقليًا من أهمها تأخر النمو بصورة واضحة فى إخراج الأصوات ونطق الكلمات واستخدام الجمل والتعبير اللفظى عن الأفكار والمشاعر فتبداء هذه العمليات فى الظهور فى عمر متأخر، وبالرغم من أن تتابع هذه العمليات يسير بشكل واضح أو بطريقة واحدة فى كل من العادى والمتخلف إلا أن الاختلاف يكون فى معدل النمو فقط.

وعيوب النطق والكلام عند المعاقين عقليًا هى نفس العيوب لدى العاديين ولكنها توجد بمعدل أكبر وهى الكلام الطفلى، وعيوب إخراج أصوات كالتهتهة، والإبدال والحذف، وكذلك النقص فى مستوى التعبير فكلمة أو كلمتين يقومان مقام جملة كاملة، كما أن إخراج الأصوات التى لها معنى يتأخر عند المعاق عقليًا، ومن المؤكد أن النمو الكلامى واللغوى يتناسب طرديًا مع النمو العقلى، وأن التخلف الكلامى واللغوى عند الطفل يزداد درجة تخلفه العقلية، وكلما أرتفعت درجة الذكاء قلت عيوب النطق والكلام كما أن المعاق عقليًا ينقصه القدرة على التركيز للتلفظ بفكرة كاملة ولديه كثير من النماذج الكلامية الخاطئة.

خامسًا: تصنيف ذوى الاحتياجات الخاصة

صنف بعض العلماء الإعاقة إلى:

١ ـ إعاقة ذهنية.

٢ ـ إعاقة بصرية.

٣ ـ إعاقة سمعية.

٤ ـ إعاقة بدنية أو حركية.

وهناك من صنف الإعاقة حسب العجز إلى:

١ ـ المعاقون جسميًا وهم الذين لديهم عجز فى الجهاز الحركى أو البدنى بصفة عامة.

٢ ـ المعاقون عقليًا وهم مرضى العقول وضعاف العقول.

٣ ـ المعاقون اجتماعيًا وهم الذين يعجزون عن التفاعل السليم مع بيئتهم وينحرفون عن معايير وثقافة مجتمعهم كالجانحين والمجرمين.

ويوجد هناك تصنيف أخر للإعاقة حسب نوع الإعاقة إلى:

١ ـ معاقون عقليًا.

٢ ـ معاقون جسميًا.

٣ ـ معاقون بصريًا.

٤ ـ معاقون سمعيًا.

٥ ـ معاقون إنفعاليًا.

٦ ـ معاقون اجتماعيًا.

وهناك من صنف المعاقون حسب معايير الإعاقة إلى ٧ أقسام:

١ ـ تخلف عقلي.

٢ ـ المكفوفون.

٣ ـ الصم والبكم.

٤ ـ المعاقون بدنيًا.

٥ ـ مرضى السرطان.

٦ ـ مرضى الروماتيزم.

٧ ـ مرضى الدرن.

ونجد أن كيرك (Kirk) قد صنف المعاقين إلى الفئات التالية:

١. مشكلات التواصل، وتشمل صعوبات التعلم وصعوبات الكلام.

٢. التخلف العقلي.

٣. الإعاقة الحسية وتشمل الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية.

٤. الإعاقة البدنية والصحية.

٥. المشكلات السلوكية.

ونجد أن Bryan & Bryan (بريان وبريان) يصنفان حالات الإعاقة إلى النحو التالى:

١ ـ الإعاقة البصرية.

٢ ـ الإعاقة السمعية.

٣ ـ الإعاقة البدنية والصحية.

٤ ـ صعوبات التعلم.

٥ ـ المشكلات السلوكية.

٦ ـ التخلف العقلى.

٧ ـ الإعاقة المتعددة.

٨ ـ الإعاقة التربوية.

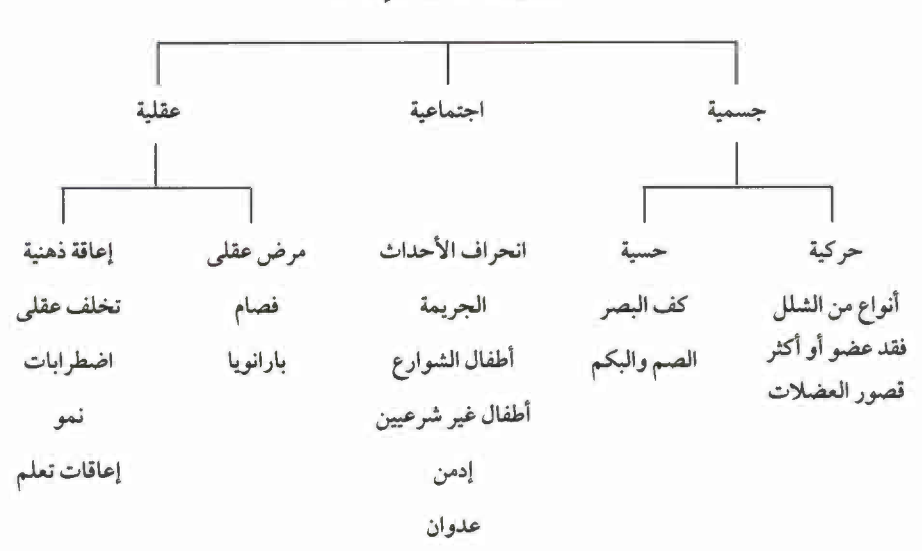
٩ ـ مشكلات اللغة أو الكلام أو كلتاهما.

١٠ ـ مشكلات النمو.

كما أن هناك تصنيف آخر للإعاقة يتمثل فى النموذج التالى:

نموذج

تصنيف فئات الإعاقة



الفصل الثانى

غايات وأهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

مقدمة

أولًا: أهداف وغايات تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

أ ـ غايات تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ب ـ أهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثانيًا: مستويات أهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.

ثالثًا: أشكال التربية لذوى الاحتياجات الخاصة.

رابعًا: استراتيجية تربية ذوى الاحتياجات الخاصة.

خامسًا: أنماط نظم رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة.

سادسًا: معايير إعداد مناهج ذوى الاحتياجات الخاصة.

الفصل الثاني

غايات وأهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

مقدمة

إنه بالإضافة إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية والاهتمام بالمعوق وذوى الاحتياجات الخاصة وشخصيته كفرد أو كحالة مستقلة، وتفريد التعليم تبعًا لمتطلبات نموه واحتياجاته التربوية والنفسية الخاصة، فإن البرنامج التعليمى وما يتضمنه من نشاطات أكاديمية وغير أكاديمية وتأهيله، مهنية يجب أن يكفل فى جانب منه الأهتمام بنمو المعوق كعضو فى جماعة يدرك التزاماته وواجباته إزاءها كما يسعى إلى الحصول على حقوقه سواء بسواء.

وقد وضعت نظم تكفل تقديم الرعاية التربوية والتعليمية لذوى الاحتياجات الخاصة فى نطاق البيئة التعليمية العادية بإدماجهم فى مدارس العاديين قدر الإمكان ولأطول وقت ممكن، مع اتخاذ الترتيبات والتدابير اللازمة لإمدادهم بالمساعدات التربوية أو الإضافية التى تناسب احتياجاتهم الخاصة، وكذلك لتحقيق أقصى استفادة ممكنة من البرامج التعليمية سواء بصورتها العادية أم بعد تعديلها.

وأنا لرعاية الاجتماعية تقدم برامج مهنية منظمة ومخططة يقوم بها الشعب والحكومة سواء على المستوى المحلى أو الإقليمى أو العالمى، وعلى المستوى

الوقائى والعلاجى والإنمائى والتشريع، ويقدم فيها خدمات اجتماعية وطبية ونفسية وتعليمية ومهنية وغيرها سواء للمعوق فرد أو جماعة داخل مؤسسات التأهيل المهنى وخارجها أو لأسرته من خلال الجمعيات المختلفة.

أولاً: أهداف وغايات تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

أ- غيات تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

يهدف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة (المعوقين) إلى تنمية قدرات المعاق إلى أقصى درجة ممكنة من حيث التعليم المهنى والثقافى والإندماجى فى المجتمع والإعتماد على النفس وإشعاره بأنه مرغوب فيه، وأنه جزء من المجتمع، كما أن الهدف الأساسى لتعليم المعاقين بمفهومه الشامل يمتد ليشمل جميع نواحى العمل مع المعاقين من معرفة وقدرة وإمكانية وبناء شخصية ونضج اجتماعى ونفسى وكذلك ترتيبهم على أنواع النشاط والمهن المختلفة ومساعدتهم على اكتساب السلوك الأكاديمى والاجتماعى والحياتى المناسب.

وأن غايات تعليم المعاقين (ذوى الاحتياجات الخاصة) تركز على تنمية قدراتهم المختلفة ومساعدتهم على اكتساب المعارف والمعلومات والمهارات اللازمة للإندماج فى المجتمع، ومن ثم تنميتهم من الناحية الاجتماعية لأقصى درجة ممكنة بالنسبة لهم بالإضافة إلى مساعدتهم على التدريب على المهن المناسبة لهم للعمل بها عند التخرج من المدرسة وهذا يشعرهم بأنهم أعضاء نافعين فى المجتمع ويؤهلهم للاعتماد على أنفسهم من الناحية الاقتصادية والاجتماعية.

ويستلزم تحقيق الغايات ضرورة المزج بين كل من الجوانب المعرفية الأكاديمية والنشاطات غير الأكاديمية والجوانب المهارية والحرفية لكى

يتكامل التأهيل المهنى التربوى النفسى الاجتماعى للمعاقين ويتم الكشف عن احتياجاتهم وإمكانياتهم وميولهم المختلفة وتنميتها واستثمارها لإعداد المواطن الصالح وأن طبيعةوغايات المعاقين تختلف عن طبيعة غاياتا لعاديين ويرجع هذا الاختلاف إلى طبيعة المتعلم وطبيعة المعرفة المناسبة له وينصب هذا الاختلاف على الجوانب التالية:

١ـ مساعدة المعاقين وذوى الاحتياجات الخاصة بالأمن والقبول من خلال مراحل تطور علاقات الصداقة مع أقرانهم.

٢ـ توفير المناخ الإيجابى الملائم لعملية التعليم بالنسبة لجميع المعاقين (ذوى الاحتياجات الخاصة).

٣ـ إعداد المتغيرات المختلفة الخاصة بالمكان وتنظيمه لاحتواء الحاجات الفريدة لكل معاق.

٤ـ توفير الخدمات المختلفة لذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) كالوسائل المعنية السمعية والبصرية والمواد اللازمة لتعلم لغة الإشارة وتوفير المواد التكنولوجية المساعدة لتحقيق الاتصال للمعاقين مع المحيطين بهم.

٥ـ توفير تلبية الاحتياجات التربوية والتعليمية اللازمة لجميع المعاقين.

٦ـ تمكين المعاقين من المشاركة بفاعلية فى المجتمعات التى يعيشون فيها بالصورة التى تجعل الآخرين يهتمون بهم.

٧ـ توفير الفرص المتاحة المناسبة لجعل ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) جزءًا أساسيًا من المجتمع الذى يعيشون فيه.

٨ـ تنمية مهارات الحياة اليومية لدى ذوى الاحتياجات الخاصة مثل النظافة الشخصية والمدرسية وتنمية العلاقات الاجتماعية والمدرسية.

٩ـ التأكيد على المكانة الاجتماعية للتلاميذ المعاقين بين التلاميذ العاديين من ناحية وبين أفراد المجتمع من ناحية أخرى.

١٠ـ تزويد المعاق بالمهارات المهنية التى تمكنه من ممارسة عمل يتقنه مع الخصائص التى تقدمها الإعاقة مع الأخذ بعين الاعتبار جميع مظاهر التقدم التكنولوجى فى المجالات المهنية المختلفة.

١١ـ الأهتمام بتنفيذ مجالات النشاط الاجتماعى والرياضى والثقافى والفنى بمدارس التربية الخاصة كأسلوب وقائى علاجى لجوانب القصور والتى تخدم وتفيد المعاق وتناسب الإعاقة من حيث القدرات والميول والاستعدادات.

ويتضح من ذلك أن هذه الغايات تعمل على:

١ـ تأكد هذه الغايات على تنمية أساليب التواصل السلوكية بين المعاق وبين أفراد المجتمع المحيطين به بشكل يمكنه من التعبير عن احتياجاته ومتطلباته.

٢ـ تأكد هذه الغايات على تنمية العلاقات الاجتماعية بين المعاق وأفراد أسرته ومجتمعه بشكل مقصود ومنظم بحيث يتفاعل بشكل سوى مع مجتمعه.

٣ـ تأكيد الأهداف على توفير جميع فرص التعليم والتدريب المتاحة أمام الفرد المعاق بحيث تمكنه من التعليم لأقصى درجة والتدريب على المهنة المناسبة لقدراته.

٤ـ تأكيد الغايات على ضرورة إكساب التلاميذ جميع المهارات العلمية والعملية والاجتماعية والاكاديمية التى تمكن الفرد ذوى الاحتياجات الخاصة المعاق من التعامل الناجح مع مشكلات مجتمعه.

٥ـ تأكيد الغايات على ضرورة إكساب ذوى الاحتياجات الخاصة السلوكيات والعادات والإتجاهات والوعى تجاه القضايا الاجتماعية والمشكلات التى يواجهها وتنمية إحساسه بالرض والإشباع والقدرة على العمل فى حدود إمكانياته.

٦ـ ضرورة التخطيط الجيد والمناسب فى ضوء احتياجات المعاقين للمناهج والمواد الدراسية التى يدرسونها، والتنفيذ المناسب وتوفير كافة الإمكانات المادية والبشرية التى تؤهلهم للوصول إلى أقصى درجة تسمح بها قدراتهم.

ب ـ أهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

تنال الأهداف التعليمية فى الوقت الحاضر أهتمامًا واضحًا ومتزايدًا من جانب المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس والمربين فى مجال المعاقين بصفة عامة، ويرجع السبب فى ذلك إلى أن أى عمل ناجح لابد وأن يكون موجهًا نحو تحقيق أهداف محددة وواضحة فالأهداف هى أساس أى منهج تعليمى يخدم فئة معينة كما أن الأهداف هى المؤشر والموجه الأساسى لنجاح المنهج وتحقيقه للنتائج التى تتطلع إليها، كما أنه على أساس الأهداف الواضحة والمحددة يوضع المحتوى التعليمى الملائم، وتوضع الأنشطة المناسبة وتحدد الوسائل التعليمية وأساليب التقويم بحيث تساعد جميع هذه المكونات على تحقيق الأهداف المنشودة.

مصادر أشتقاق الأهداف والغايات لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة تشتق غايات وأهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة من:

١ـ فلسفة المجتمع ونظرته إلى المعاق.

٢ـ خصائص ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) واحتياجاتهم.

٣ـ طبيعة المعرفة التى يشملها المنهج المقدم للمعاق.

٤ـ الاتجاهات العالمية المعاصرة.

٥ـ أساليب التواصل مع المعاق.

ولذلك من الضرورى أن يتوافر لدى القائمين على تربية وتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) المعرفة التامة بغايات تعليم المعاقين، ومصادر اشتقاقها وذلك حتى يتمكنوا من تعليم وتدريب هذه الفئة بصورة مفيدة بحيث تساهم فى تحقيقها.

ثانيًا: مستويات أهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة

تتمثل أهداف تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة فى المستويات التالية:

١ ـ غايات تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة:

تندرج مستويات أهداف تعليم المعاقين من الغايات وهى الأغراض الكلية العامة وهى الأساس الذى بموجبه يتم تعليم وتربية الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة ويتم اشتقاق الأهداف العامة من هذه الغايات لتمثل الترجمة العملية لهذه الغايات إلى عناصر ملموسة تسهم بشكل مباشر فى عمليات التخطيط للمقررات الدراسية أو السلسلة من الدروس ومن أمثلة غايات تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة ما يلى:

أـ تنمية مهارات الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة للعمل فى المهنة المناسبة.

ب ـ إكساب المعاقين الاتجاهات المناسبة نحو العمل اليدوى.

ج ـ إكساب الفئات ذوى الاتجاهات الخاصة قدرات من الحقائق والمفاهيم والقوانين المناسبة لقدرتهم.

٢ ـ أهداف تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة:

تمثل أهداف تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين) ترجمة الغايات السابقة إلى مجموعة من الأهداف العامة التى تعبر عن نواتج محددة تسعى المقررات المختلفة إلى الوصول إلى تحقيقها.

ومن أمثلة أهداف تعليم الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة ما يلى:

أ ـ إكساب المعاقين المهارات اليدوية المناسبة للعمل فى مجال التريكو.

ب ـ إكساب ذوى الاحتياجات الخاصة المهارات الاجتماعية المناسبة للعمل الجماعى والتعاونى.

تدريب التلاميذ على استخدام أدوات النجارة بأمان.

٣ ـ الأهداف الإجرائية السلوكية للفئات ذوى الاحتياجات الخاصة:

وهى تلك الأهداف التى تحقق على مستوى الدروس اليومية وعندما تصاغ هذه الأهداف يجب أن تكون فى صورة تغييرات سلوكيات المعاقين يمكن ملاحظتها، وقياسها وتركز الأهداف السلوكية على ما يحققه المعاق بشكل واضح وملموس أكثر من تركيزها على العمليات العقلية غير الملموسة مثل الفهم، ويبنى هذا أساسًا على وجهة نظر السلوكيين والتى ترى أن أى تغييرات تحدث فى عقل المتعلم لايمكن الاستدلال عليها إلا عن طريق ملاحظة ما يستطيع ذلك الشخص القيام به نتيجة حدوث التعلم، وتصنيف الأهداف السلوكية فى ثلاث جوانب رئيسية أنطلاقًا من الأهتمام بشخصية المعاق فى جوانبها المختلفة (المعرفية ـ الوجدانية ـ المهارية).

ثالثًا: أشكال التربية لذوى الاحتياجات الخاصة

لقد تزايدت الإيجابيات للأطفال المعاقين عبر العصور فى جميع أنحاء

العالم مما دفع التربية إلى البحث عن وظيفة جديدة مخالفة لما تقدمه للأطفال الأسوياء حتى تقدمها لهؤلاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتطورت وظيفة التربية الجديدة من تخصيص فصول منفصلة ومستقلة فى مدارسها العامة لمن تجده فى حاجة إلى رعاية تربوية خاصة، وإلى تخصيص مدارس بأكملها لرعاية الفئات المختلفة من التلاميذ الذين تواجههم صعوبات متشابهة فى التكيف المدرسى فأصبحت هناك مدارس كل فئة على حدة تبعًا لنوع الإعاقة لديها.

وهكذا وجدت التربية أنها مطالبة بأن تستقل جانب فلسفتها ليخدم هؤلاء الأطفال المعاقين على نطاق واسع، وأن توجه عددًا من أهدافها نحو تحقيق أمالهم وتطلعاتهم مما جعلها تضع مولود جديد يسمى التربية الخاصة، والذى يظن لأول وهلة أنه يتعلق بنوعية المقررات الدراسية التى تقدم للفئات الخاصة فحسب، ولكن تشمل أيضًا مكونات المنهج التربوى بمفهومه الشامل يتضمن إلى جانب المقررات الدراسية الكتب والمراجع والوسائل التعليمية، والأنشطة المدرسية وأساليب التقويم التربوى وأساليب التدريس وكذلك التوجيه والإرشاد النفسى.

ويوصف الأطفال الذين يحتاجون إلى تربية خاصة بأنهم أولئك الذين لا يستطيعون أن يتعلموا فى المدارس العادية بدون اتخاذ ترتيبات خاصة على الأقل، فهم ينحرفون عن مستوى الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية بصفة عامة إلى الحد الذى يحتاجون معه إلى خدمات تربوية تصل إلى أقصى درجة ممكنة يمكن أن تصل إليها قدراتهم.

فالتربية الخاصة إذن مطالبة ببذل قصارى جهدها لمساعدة هؤلاء الفئات على التكيف السوى مع البيئة التى يعيشون فيها، منذ اللحظة الأولى التى تولت رعايتهم فيها، وذلك على سبيل إعدادهم الإعداد الجيد لمواجهة تحديات

المستقبل التى تنتظر هؤلاء الطلاب والتى تمثل فى التغلب على مشكلة ممارسة الحياة اليومية العادية بصورة عادية فى مجتمع البالغين من الأسوياء.

ومن ثم تتضمن التربية الخاصة منهجًا خاصًا بها مشتملًا على طرق وأساليب تعليمية معينة ومتباينه، كل حسب نوع الإعاقة التى يتعامل معها معلمون متخصصون كل فيها أعد لمزاولته.

وتعتبر التربية الخاصة وسيلة فعالة فى مساعدة الفئات الخاصة على التكيف السليم مع البيئة التى يعيشون فيها وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق أهداف الحياة العامة التى يعيشها البالغون العاديون، أى أن التربية الخاصة شكل من أشكال التربية العامة المتميزة، بمعنى أنها تستخدم طرقًا عصرية ووسائل فنية لتصلح من بعض أنماط القصور، إذا أن التقدم الطبى والتكنولوجى أبقى على حياة العديد من الكائنات البشرية والمصحوبة بنوع من أنواع الإعاقة.

وفى عدم تدخل هذا النوع من التربية فإن عددًا كبيرًا من المعاقين يبقون مهددين بأن يبقوا غير مكيفيين ومعاقين على المستوى الاجتماعى وألا يحققوا اكتمال نمو قدراتهم.

ولا تقتصر التربية الخاصة على مجرد الأهتمام بتربية المعاقين سمعيًا أو بصريًا أو فكريًا، ولكنه تمتد فتشمل تربية غير العاديين كمرضى القلب والمرضى بأمراض مزمنة والمصابين بأمراض الكلام والمشلولين والمعقدين نفسيًا بل والمتفوقين والموهوبين، أى أن التربية الخاصة تختلف عن التربية العامة فى حين تعد التربية العامة للأطفال العاديين للحياة، ولأن التربية الخاصة تعد الأطفال غير العاديين للحياة، لذلك فإن مهمتها أدق وأعمق وتتطلب جهودًا تربوية ضخمة تتناسب وقدرات هؤلاء الأطفال.

حيث إن التأثير المتبادل بين تقدم المجتمع وأهتمامه بتعليم أبناءه العاديين وغير العاديين أدى إلى أزدياد الرعاية بالأطفال المعاقين وتربيتهم وتأهيلهم

ومحاولة إدماجهم فى الحياة العامة التى هى حق لكل معوق، هذا وقد بدأت الدول النامية فى الاهتمام بالتربية الخاصة ويرجع ذلك إلى:

١ـ إن تحقيق مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص ألقى على المستوى عبء الأهتمام بالفئات الخاصة.

٢ـ تطبيقًا للتشريعات الدولية كإعلان ميثاق الطفل المعاق الذى تضمن حقوق الطفل فى ٢٠ نوفمبر ١٩٥٩ والذى نص على أنه يجب أن يتلقى الطفل المعاق بدنيًا وعقليًا واجتماعيًا التربية والعلاج الطبى التى تستوجبه حالة الإعاقة التى يعانيها، وتأكيد لأهمية رعاية الفئات الخاصة أعلنت الأمم المتحدة كذلك تخصيص عام ١٩٨١ عامًا دوليًا للمعاقين.

٣ـ تشكل الفئات الخاصة قطاعًا عامل من الثروة البشرية، وفى نفس الوقت تعتبر هذه الفئات طاقات معطلة إذ لم تلق العناية والاهتمام الكافيين، لذلك فإن تحويل هذه الطاقات البشرية المعطلة إلى قوى منتجة إيجابية وفعالة ولو بقدر محدود يضمن مستقبلهم ومستقبل أمنهم.

وإن التربية الخاصة رغم التكاليف العالية ليست ترفًا ولا ترفيهًا، فتربية وتأهيل الفئات الخاصة يعودان بالنفع على الفرد وعلى المجتمع ككل أكثر بعشرات الأضعاف، حيث إن الفئات الخاصة فى أشد الحاجة إلى رعاية تناسب قدراتهم وإمكاناتهم المتبقية كى يستطيع أفرادها المعاقون أن يحيوا حياة كريمة، ولذلك فإن وجهة النظر الإنسانية والأخلاقية تستوجب توفير كل أنواع الرعاية لهم وإشعارهم بإنسانيتهم وبشريتهم وبقيمتهم الذاتية.

ونظرًا لأن التربية فى جوهرها عملية إنسانية تهدف إلى الأهتمام بالإنسان وتحقق سعادته وإزاحة المعوقات التى تعرقله فلا تختلف أهداف تربية الفئات الخاصة عن أهداف تربية الأسوياء، ولكل منها تهدف إلى إعداد المواطن الصالح وذلك عن طريق:

١ـ العمل على إزاحة المعوقات المختلفة التى تحول دون توافق الطفل مع نفسه ومع الآخرين.

٢ـ مساعدة الطفل على تحصيل قسط من المواد التعليمية يمكنه من توظيفها فى حياته العادية.

٣ـ المساهمة فى إعداده مهنيًا وعمليًا.

وبالتالى فإنه يمكن توضيح أهداف التربية الخاصة فيما يلى:

١ـ تهيئة الطفل المعاق لتقبل الحالة التى وجد عليها والرضا عنها وتهيئة المجتمع المحيط به وبخاصة أسرته للنظر إليه كعضو عامل بها له من الحقوق والواجبات ما يكفل له عضويته الفعالة فى المجتمع، ثم تدريبه على مظاهر السلوك السوى فى المجتمع المحيط به لتلافى استخدام بعض الحركات أو الانفعالات التى تعوق اندماجه فى المجتمع.

٢ـ مساعدة المعاقين على النمو نموًا متكاملًا فى جميع النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية إلى أقصى حد تصل إلى قدراتهم واستعدادتهم وتزويدهم بالقدر الضرورى من المعرفة الأساسية التى تناسبهم، واستغلال كل ما لديهم من قدرات ليكونوا بقدر الإمكان قوة عاملة منتجة.

٣ـ تجنب اضطرابات النمو السلوك التى تحدثها الإعاقة والأعراض المرافقة لها، والوقاية من الاضطرابات النفسية وأسباب عدم التكيف النفسى والوصول إلى تحقيق تربية استقلالية للمعاق يعتمد فيها على نفسه إلى أكبر حد ممكن على قدر ما تسمح به حواسه وقدراته المتبقية.

ويمكن إجمال أهداف التربية الخاصة بصفة عامة فى:

١ـ هدف وظيفى: مساعدة الطفل المعاق على التكيف الاجتماعى.

٢ـ هدف اجتماعى: مساعدة الطفل على تحسين قدراته وانجازاته وتحصيله فى المجالات الجسمية والعقلية التى يعانى من قصور وظيفى فيها.

٣ـ هدف إنسانى ديمقراطى إعطاء الفرص المتكافئة للمعاقين فى التربية والتعليم والتأهيل حتى يمكنهم حسب ما تؤهلهم له قدراتهم وإمكاناتهم القيام بواجبات الحياة اليومية والاعتماد على النفس فى كسب مقومات الحياة، ونظر لاختلاف نوع الإعاقة ودرجاتها.

لقد أقترح جيلفورد Gulliford إلى بيئة خاصة لأغراض طبية أو تعليمية أو أمور تتصل بطبيعة المنهج الدراسى، ويستخدم فى هذا الجانب كل من مدارس الإقامة الكاملة أو الجزئية فيما لا يتلائم وطبيعة المنزل مع حاجاتهم، ويفضل غالبًا تقديم أنواع التربية الخاصة بعيدًا عن المنزل لكل من المكفوفين وشديدى الإعاقة جسميًا وشديدى التأخر عقليًا وغير المتوافقين.

٢ ـ التربية العلاجية:

وتقدم عادة كإجراء لبعض المواقف ولمدة قصيرة وذلك للأطفال ممن يعانون من صعوبات فى القراءة مثلًا، وقد يعين مدرسون مخصصون لهذه المهمة فى المدرسة أو يكلف بها مدرسون مهرة، ويعد للتدريس العلاجى نمطًا من التدريس الذى يحقق هذا النوع من التربية.

٣ ـ التربية التعويضية:

ويقدم فى هذا النوع من التربية على أساس الأعتقاد بأن البيت والظروف البيئية لبعض الأطفال محدودة جدًا، بحيث يصبح من الضرورى تنظيم برامج لتنمية اللغة والمهارات الاجتماعية، حيث إن الارتقاء يتأخر بفعل الحرمان الثقافى، ويتم فى بعض الحالات توجيه المدرسة بكاملها نحو علاج أنواع الحرمان فى ظروف البيئة المحيطة ويطلق على هذه المناطق أحيانًا الأولوية

التربوية، بسبب أنتشار الحرمان العقلى والاجتماعى أو تربية الأطفال الذين يتعرضون للمخاطر.

رابعًا: استراتيجية تربية ذوى الاحتياجات الخاصة

تعتمد هذه الاستراتيجية على استخدام النظام التربوى الإدماجى لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأسوياء، والذى يقوم على أساس الاعتراف بحق المعاقين فى مشاركتهم مع الأسوياء فيما يساعد على تحقيق الذات كلما أمكن ذلك، حيث يؤدى إلى إنعدام العزل التام والتقبل الاجتماعى فى العمل والحق والتمتع بغرض الترفيه والحياة العائلية والاجتماعية للمعاقين، ويتضح ذلك من خلال أنماط التربية الخاصة.

حيث يوجد نمطان رئيسيان لتربية ذوى الاحتياجات الخاصة يمثل كل منهما اتجاهًا تربويًا له أنصاره والمدافعون عنه كما يلى:

١ ـ النمط الأول: اتجاه البيئة الطبيعية Approach of Normal Environmetn

يعتمد هذا الاتجاه على المنظور غير التصنيفى وفيه يطالب أنصار هذا الاتجاه بأن تكون سبل رعاية الفئات الخاصة ضمن البرامج التربوية العادية دون تخصيص برامج تربوية فى نطاق التربية الخاصة، وذلك بغرض وضع الأطفال المعاقين فى بيئة طبيعية.

حيث إن وضع هؤلاء الأطفال مع رفاقهم العاديين فى فصول نظامية بالمدارس العادية يدعم تفاعلاتهم الشخصية الاجتماعية مع أقرانهم بتقليدهم للسلوكيات السوية الصادرة عنهم، كما أن تفاعل الأقران مع بعضهم البعض يتضمن عناصر كثيرة تدعم التفاعل الاجتماعى بينهم فى كثير من المظاهر السلوكية مثل التنمية الخلقية والتنشئة الاجتماعية.

٢ ـ النمط الثانى: اتجاه البيئة الخاصة Approach of Special Environment

يعتمد هذا الاتجاه على المنظور التصنيفى، وفيه يعترض أنصار هذا الاتجاه على وضع الأطفال المعاقين فى فصول نظامية بالمدرسة العادية، لأن أخطر ما يعانى منه الطفل المعاق هو رؤيته الذاتية لنفسه وإحساسه بأنه يختلف عن غيره من رفقاء غير العاديين فى أى مظهر من مظاهر الأداء السلوكى الناتج عن عجزه فى القدرة المتعلقة به مما يؤدى إلى توليد الحقد والكراهية لديه نحو العاديين ويفقد الثقة فى إمكانية التفاعل معهم، وتوضع الأطفال المعاقين فى فصول خاصة بهم سواء كانت بين جدران المدرسة العادية أو نطاق مؤسسات تأهيلية مناسبة لمظاهر إعاقتهم فى نطاق التربية الخاصة يعتبر فى حد ذاته أمر طبيعيًا تفترضه الصورة الحتمية اللازمة لوضعهم فى فصول متجانسة حتى يسهل تعليمهم وإرشادهم بطرق وأساليب معينة خاصة بهم لا تصلح لغيرهم من الأطفال العاديين بالإضافة إلى أن التركيز على رعايتهم والعناية بهم سيكون كبيرًا جدًا، لأن التربية الخاصة وجدت أصلًا من أجلهم، ومن أجل تنمية شخصياتهم وتعديل سلوكهم للأفضل.

كما أن وضع المعاقين فى فصول خاصة يساعدهم على النمو الاجتماعى بصورة مناسبة كما يرفع من مستوى تقديرهم لذواتهم، حيث يجتنبهم المرور بخبرات الفشل المتكرر امام أقرانهم العاديين فى الفصول العادية، ففى فصولهم الخاصة تقدم لهم خدمات تربوية خاصة لإعداد صغيرة منهم، ويقوم برعايتهم معلمون حصلوا على تدريب خاص.

ويدعم هذا الاتجاه مجموعة من المعوقات التى تحد من فاعلية اتجاه البيئة الطبيعية ويدعم اتجاه البيئة الخاصة.

١ ـ يتطلب ذلك منهجين دراسيين متوازيين أحدهما موجه للأطفال العاديين والآخر للمعاقين.

٢ـ يستلزم ذلك توفير عدد كبير من المعلمين والمتخصصين والمرشدين النفسيين المتخصصين فى مجال التربية الخاصة للتعامل مع أعداد قليلة متناثرة من الأطفال المعاقين فى المدارس العادية.

٣ـ يتطلب كفاءة عالية وحساسية مرهفة من المعلمين التقليديين والمرشدين النفسيين حتى يتمكنوا من التعامل مع الأطفال المعاقين الموجودين فى فصولهم النظامية بالمدرسة العادية.

٤ـ يتسبب ذلك فى تعطيل سير المنهج الدراسى بالطريقة المتعارف عليها نتيجة عدم التكافؤ فى القدرات التحصيلية بين الأطفال العاديين والأطفال المعاقين مما يؤثر بالضرورة تأثيرًا عكسيًا على النمو التحصيلى للأطفال العاديين.

٥ـ يتسبب ذلك فى خلق اتجاهات غير صحيحة عند أولياء الأمور والآباء تجاه العملية التربوية وإمكانية تحقيق أهدافها لأطفالهم العاديين بسبب وجود الأطفال المعاقين بينهم فى مدرسة واحدة بل فى نفس الفصول الدراسية التى تجمعهم معًا.

٦ـ يتسبب ذلك فى نتائج سلبية للأطفال العاديين حيث يقلدون رفقائهم المعاقين فى سلوكياتهم الشاذة لما تفرضه عليهم ضرورة وجودهم بدلًا من المعاقين لرفقائهم العاديين.

خامسًا: أنماط نظم رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة

تحددت نظم رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة (المعاقين عقليًا) فى ضوء نسبة ذكائهم حيث يتاح للأطفال القابلين للتعلم نسبة ذكاء بين (٥٠ - ٧٠) الالتحاق بمدارس التربية الفكرية.

بينما يتلقى الأطفال القابلين للتدريب (نسبة ذكاء بين ٢٥ - ٥٠) خدماتهم فى مؤسسات تابعة لوزارة الشئون الاجتماعية.

وأن تعدد أشكال البدائل المتاحة للمعاقين عقليًا حيث يتصف مجموعة بعدم التجانس مما يدعو لوجود بدائل تحقق الحاجات الفردية، أو من يتسع التسكين التعليمى لهم ليشمل البدائل التالية:

١ ـ مدارس إيوائية Rsidential Schols and Institatons

وهى مؤسسات أو معاهد يقيم فيها الأطفال المتخلفون إقامة شبه دائمة طوال الأسبوع ماعدا العطلات وأحيانًا إقامة دائمة بدعوى اجتماع جهود المتخصصون فيها لتحقيق رعاية شاملة وقد يكون الداعى إقتصادى أو عملى أو طبى لوجودها كجزء من مستشفى.

وتميز هذه المؤسسة هو توفير الخدمات اللازمة، أما مساوئ هذه المدارس فهى حرمان الطفل من فرصة الاندماج فى الأسرة والمجتمع والذى يحقق تنمية السلوك التكيفى للطفل والمعاناة من الشعور بالنبذ والرفض وما يرتبط بها من آثار نفسية.

٢ ـ مدارس التربية الخاصة The Special Schools

جاءت فكرة مدارس التربية الخاصة لتواجه مشكلات العمل مع الحالات الأكثر تخصص مثل مشكلات النطق والكلام أو اللياقة البدنية أو مشكلات نفسية وتتميز هذه المدارس بإمكانية تقسيم الأطفال إلى مجموعات متجانسة الفصول والقدرة على توفير تجهيزات مناسبة لتعليم الأطفال.

ومع توافر ميزة إقامة الطفل مع أسرته واختلاطه مع أفراد المجتمع من العاديين إلا أن نقدًا وجه لهذه المدارس لارتفاع تكلفة مدارس التربية الخاصة ومركزيتها ما يبعدها عن إقامة كثير من التلاميذ، ويشكل عبئًا عليهم وعلى

أسرهم فى التردد عليها بالإضافة إلى استهلاك ذلك كثيرًا من الوقت الذى يترتب عليه حرمان الطفل من علاقته مع أقرانه من العاديين.

٤ـ فصول التربية الخاصة فى المدارس العادية

The Special Education Classin Reguar Schools

أرتبط مصطلح الدمج بالدعوة إلى التطبيع أو الاتجاه نحو العادية يعنى رعاية وتعليم الطفل داخل الفصول العادية بحيث يتلقى تعليمًا على أساس فردى I-dividualizeds مما يرقى بمستواه إلى مستوى الطفل العادى، وقد انتقد هذا الأسلوب لصعوبة تنفيذه، وما قد يتعرض له الأطفال المتخلفين عقليًا من فشل غير ضرورى، ورفض من الزملاء وفقدان لتقدير الذات وقد تعددت أشكال هذه الفصول بين ما يلى:

أ ـ فصول التربية الخاصة بعض الوقت Part–Tims Special Classes

يتشارك المعلم العادى ومعلم التربية الخاصة مسئولية تعليم الطفل المتخلف حيث يظل الطفل فى فصل التربية الخاصة لدراسة المواد ذات التوجه الأكاديمى، بينما يتم الدمج فى الفصول المتكاملة فى مقررات مثل الموسيقى والتدريب على التسوق اقتصاديات المنزل والتربية البدنية الفنية، ومن ثم تحقق هذه الفصول ميزة الدمج مع العاديين فى مواقف لا تسبب له إحباطًا اكاديميًا.

وإن كان جيلفورد Gulliford يرى أن العديد من الأطفال يمكنهم أن يتعلموا فى الفصول الخاصة فى المدارس العادية إذا نظمت تنظيمًا جيدًا أو تم توفير الرعاية الصحية والنفسية والخدمات الإرشادية والتدريب الجيد للعاملين والمعلمين.

ب ـ فصول التربية الخاصة طوال الوقت Full Times Special Classes

وهو ما عرف باسم الفصول الملحقة وتمثل حلًا اقتصاديًا لنقص الإمكانيات

وفى نفس الوقت تتلاقى النقد الذى وجه لأسلوب الدمج، فهى تجمع بين ميزة الاحتكاك بالعاديين أثناء أوقات الراحة وفى الطابور وفى نفس الوقت استقلالية تعليم هؤلاء الأطفال بما يحقق تعليمهم بمعدل مناسب، إلا أنها تعرضت للنقد بسبب عزلها للتلاميذ أثناء العملية التعليمية.

ويتخذ إدماج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس العاديين صورًا أو أشكالًا شيء من بينها ما يلى:

١ ـ الدمج الكلى:

وفى هذا النوع من الدمج يوضع ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصول العاديين طوال الوقت على أن يتلقى معلم الفصل العادى المساعدة الأكاديمية اللازمة من معلمين أخصائيين استشاريين أو زائرين يأتون إلى المدارس عدة مرات أسبوعيًا لتمكينه من مقابلة الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ ويحبذ الدمج الكلى بالنسبة لذوى الإعاقات البسيطة أو الخفيفة كضعاف السمع والإبصار والمتخلفين عقليًا بدرجة بسيطة ويعنى هذا الشكل من الدمج بكل من الاحتياجات التعليمية الأكاديمية والنفسية والاجتماعية لذوى الاحتياجات الخاصة حيث يشكل الحصول على الخدمات اللازمة وسط أقرانهم.

٢ ـ الدمج الجزئى:

وفى هذا النوع من الدمج يتم وضع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع العاديين لفترة معينة من الوقت يوميًا، بحيث ينفصلون بعد هذه الفترة عنهم فى فصل مستقل أو عدة فصول خاصة لتلقى مساعدات تعليمية متخصصة لإشباع احتياجاتهم الاكاديمية الخاصة على يد معلمين أخصائيين سواء فى مواد دراسية معينة أو فى موضوعات محددة وذلك عن طريق التعليم الفردى أو داخل غرفة المصادر داخل المدرسة نفسها.

٣ـ أن يتلقى ذوى الاحتياجات الخاصة تعليمهم لبعض الوقت على مدار ساعات أو عدة أيام متصلة فى مدارس خاصة بهم ويسمح لهم بقضاء بقية الوقت بمدارس عادية على نطاق البيئة المحلية.

وقد أقترح دينو Deno فى هذا المجال نموذجًا مرنًا للخدمات التربوية والتعليمية لرعاية الإعاقات المتباينة والتى تعانى منها الفئات الخاصة وفقًا لمستوياتهم وذلك فى سبع مستويات والتى تتمثل فى الأتى:

١ـ المستوى الأول: وضع الأطفال المعاقين فى فصول نظامية بالمدرسة العادية.

٢ـ المستوى الثانى: وضع الأطفال المعاقين فى فصول نظامية مع توفير خدمات إرشادية خاصة بهم دون غيرهم من الأطفال العاديين.

٣ـ المستوى الثالث: وضع الأطفال المعاقين فى فصول مستقلة خاصة بعض الوقت خلال علام الدراسى فى المدرسة العادية.

٤ـ المستوى الرابع: وضع الأطفال المعاقين فى فصول دراسية مستقلة خاصة بهم كل الوقت أثناء اليوم الدراسى بالمدارس العادية.

٥ـ المستوى الخامس: وضع الأطفال المعاقين فى مؤسسات تربوية خاصة بهم منفصلة عن المدرسة العادية.

٦ـ المستوى السادس: إبقاء الأطفال المعاقين العاجزين عن الانتظام بأى نظام تربوى عام أو خاص بين أسرهم وتوصيل الخدمات التربوية الخاصة إليهم فى بيوتهم.

٧ـ المستوى السابع: يتضمن الأطفال المعاقين المقيمين إقامة داخلية بصفة خاصة فى مستشفيات أو مؤسسات علاجية مما يستلزم معه مساعدتهم وتعليمهم وهم فى أماكن إقامتهم.

ويتضح من ذلك أن أنماط التربية الخاصة تتم فى الأتى:

١ـ التربية الكاملة الوقت فى الفصل العادى للمعاق والمساعدة الضروريان، وهذا النوع يناسب الفئات ذوى الاحتياجات الخاصة ذات الإعاقة البسيطة التى تواجه صعوبات تعليمية بسيطة.

٢ـ التربية فى فصل عادى مع فترات رجوع إلى فصل خاص أو وحدة مساعدة وفيه يتحتم الرجوع إلى فصل خاص بعد مزاولة الدراسة داخل فصل عادى نظرًا لإنعدام بعض المساعدات الخاصة فى الفصل العادى.

٣ـ التربية فى فصل خاصة أو وحدة مع فترات رجوع إلى فصل عادى والمشاركة الكاملة فى الحياة الاجتماعية والأنشطة غير التعليمية للمدرسة العادية وهذا يعنى أن معظم وقت تربية المعاقين خارج الفصول العادية وفى الغالب يكون الطفل فى فصل خاص.

٤ـ التربية كاملة فى فصل خاص مع الاتصال الاجتماعى بمدرسة رئيسية، ويتم ذلك فى حالة الفئات الخاصة الذين لايمكنهم الالتحاق بفصل عادى، ويمكن للأسباب نفسها أن يمنع من مشاركة كاملة من مناشط غير تعليمية إذا استطاع هؤلاء الأطفال أن يعيشوا فى المجتمع مع نفسهم رفقائهم الكامل لمشكلاتهم الخاصة وهم المعاقون بإعاقات شديدة.

سادسًا: معايير إعداد مناهج ذوى الاحتياجات الخاصة

توجد معايير ينبغى مراعاتها عند إعداد المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة بهم وتدريبها والتى من أهمها:

١ـ التركيز على المعلومات التى يمكن للمعاق أن يكتشفها بنفسه ويكتسبها من خلال استخدام الخواص الأخرى السليمة لديه.

٢ـ إعداد الأنشطة بشكل يساعد المعاق على المشاركة الفعالة له.

٣ـ بالنسبة للمعاق بصريًا يحتاج إلى ممارسة الحوار معه عما يفعله والتحدث معه كثيرًا والاستماع إليه وسؤاله عما يفعله وتوضيح ما يفعله، وذكر للخطوات التى يؤديها ويقوم بها، وتوضيح الخطوات والأفعال التى يقوم بها الآخرون والقراءة المستمرة له وتسمية الأشياء والألعاب وإدراك معناها، وأهميتها ولمسها والتعرف عليها جيدًا من خلال تحسين أبعادها وعناصرها.

٤ـ بالنسبة للمعاق سمعيًا يحتاج إلى ربط الأشياء بمدلولاتها الحسية واستخدام الصور والرموز البصرية الواضحة الأبعاد والألوان وملاحظتها جيدًا وتوضيح أهميتها من خلال وسائل الاتصال المناسبة.

٥ـ توفير المعلومات والمهارات عن الظواهر البيئة حتى يتفاعل المعاق مع هذه الظواهر بشكل مباشر وممارسة الأنشطة المتنوعة لاستغلال حواسهم السليمة وتوظيفها لأقصى قدر ممكن.

٦ـ يحتاج المعاقين إلى وقت طويل وجهد أكبر وتكرار مستمر للمادة العلمية، والسير فى عملية التعلم خطوة خطوة، وعرض المادة العلمية بطرق متنوعة ومناسبة لقدراتهم.

٧ـ أن يراعى دائمًا الربط الدائم والمباشر بين الخبرات التعليمية المقدمة للمعاقين والواقع البيئى والاجتماعى الذين يعيشون فيه.

٨ـ تشجيع التواصل بين المعاقين ومعلموهم وبين المعاقين بعضهم البعض بشكل يساعد على إقامة نوع من الحوار العلمى أى الحوار حول المادة العلمية.

٩ـ العمل على تنمية المهارات الحياتية والحركية والاجتماعية لدى المعاقين

بصفة عامة والمعاقين عقليًا بصفة خاصة لأن لديهم عجز شديد فى هذه المهارات يحتاجون إليها ومن المهارات التى يجب العمل على إكسابها للمعاقين المهارات الحركية مثل مسك الأشياء والتحكم فيها والسير فى خطوط منتظمة والرسم، والمهارات الاجتماعية مثل التعاون والعمل الجماعى واتباع التعليمات والتفاهم بين التلاميذ وتكوين حوار مشترك بينهم باستخدام أسلوب تواصل مناسب والمهارات المهنية الأكاديمية مثل التعرف على الآلات البسيطة واستخدام كل منهما وأهميتها ووظيفتها والتعرف على بعض الأشياء باللمس ووصفها وملاحظتها جيدًا واستنتاج بعض المعلومات منها.

١٠ـ توفير نماذج تعليمية ومجسمات تتيح للمعاقين رؤية لمس ما يرونه ويتعلمونه بصورة مجسدة على أن يراعى فيها الحجم واللون واللمس وإمكانية الاستخدام من جانب التلميذ.

١١ـ تنظيم وعرض المادة العلمية على شكل مهام صغيرة متتالية تبدأ من المهام الأسهل إلى الأصعب مع توفير سبل النجاح للمعاق أثناء القيام بهذه المهام.

١٢ـ إعداد الأنشطة المختلفة لاستخدام المهارات المتوفرة لدى المعاق كالأنشطة التجميعية أو الأنشطة التصنيفية أو الألعاب أو غيرها.

١٣ـ التكامل بين المواد الثقافية والأكاديمية والمواد المهنية.

١٤ـ توفير مواقف تعليمية مختلفة ومتنوعة ويمكن للمعلم السير فيها بالإشتراك مع التلاميذ وذلك لمراعاة القدرات العقلية المختلفة والقدرات الخاصة أيضًا لذوى الاحتياجات الخاصة.

١٥ـ إثارة الدافعية للتعلم من خلال توضيح أهمية التعليم بالنسبة لهم،

وصياغة المواقف التعليمية الحياتية التى تبرز دور المعرفة والعلم فى نجاح حياته والتغلب على المشكلات التى قد تواجهه.

١٦ـ تشجيع ذوى الاحتياجات الخاصة على المشاركة الإيجابية، وتحمل المسئولية وعدم الأعتماد على الآخرين فى تصريف شئون حياتهم.

١٧ـ ضرورة مراعاة المنهج لبعض القيم الأخلاقية والاجتماعية مثل الأمانة وحسن المعاملة والصدق والتسامح والتعاون واحترام آراء الغير، وتحمل المسئولية وذلك لمحاولة التغلب على المشكلات والإنحرافات السلوكية التى تنتشر فى مجتمع ذوى الاحتياجات الخاصة.

١٨ـ توفير الموضوعات والمواقف التعليمية المختلفة التى يستطيع أن يؤديها المعاق بنجاح وذلك لبث الثقة فى نفسه وتجنب الفشل والقضاء على الإحباطات عند عمل بعض الأشياء أو عند التعامل مع المادة العلمية.

١٩ـ تجنب وضع المعاق فى مواقف تعليمية قد يتعرض للفشل من خلالها أو تكون أعلى من مستواه وقدراته وإمكاناته.

٢٠ـ إحترام المعاق وإظهار حب أساتذته وإحساسه بالأمان والتقبل والإطمئنان حتى تقوى صلته الإيجابية بالآخرين، وبالتالى يمكنه التخلص من مشاعر الكراهية والغضب والعصيان لمن حوله.

٢١ـ إزالة الحواجز بينه وبين المواد الدراسية المختلفة حيث يحتاج المعاق إلى الخبرات المتكاملة المترابطة والمناسبة لمستواه.

٢٢ـ إتاحة الفرصة لتنمية عمليات التفكير المختلفة لدى المعاق على أن تبدأ هذه العملية ببطء وبشكل تدريجى ومناسب حتى يستطيع أن يقبل عليها.

الفصل الثالث

المهــارة

«مفهومها ـ خصائصها ـ مكوناتها»

مقدمة

أولًا: مفهوم المهارة.

ثانيًا: صفات المهارة.

ثالثًا: خصائص المهارة.

رابعًا: مكونات المهارة.

خامسًا: تصنيف المهارات.

سادسًا: الفرق بين المهارة والقدرة.

الفصل الثالث

المهــارة

«مفهومها ـ خصائصها ـ مكوناتها»

مقدمة

منذ بداية القرن العشرين ركز التعليم على تعلم المهارات الأساسية القراءة والكتابة والحساب ولم يكن من أهداف نظم التعليم أن تبحث عن مهارات أخرى تتماشى مع متطلبات الحياة مثل تنمية التفكير وقدرات التحليل والتعبير عن الأفكار وحل المشكلات واليوم فى مطلع القرن الحادى و العشرين أصبحت هذه المهارات مطلبًا ملحًا لكل أمريء حتى يستطيع أن يتعامل بنجاح مع تعقيدات وتداعيات الحياة المعاصرة.

وهكذا لم يعد الاهتمام منصبًا على المهارات الأساسية من قراءة وكتابة وحساب فقد وإنما امتد ليشمل مهارات حياتية لازمة لعالم اليوم وغد وتبدوا فى التفكير بعمق وجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ثم استخدامها وتعنى أيضًا إدارة الموارد وتنمية الأستقلال الذاتى والمشاركة فى صنع القرارات واتخاذها وممارسة الديمقراطية وتعرف الحقوق والمسئوليات المدنية وأداء الواجبات.

وتعد المهارة إحدى جوانب الخبرة ومن ثم فقد حظى مفهومها بعدد من

التعريفات وفقًا لطبيعة المجال (نظريًا وعلميًا) ومن هنا فقد جاءت بعض التعريفات متطابقة واختلفت بعضها وفقًا للمدرسة الفكرية أو الاتجاه أو المجال الذى يعالج فيه ولتجلية مفهوم المهارة والوقوف على خصائصها وتحديدها بوضوح.

ولأن المهارات تعد أحد نواتج التعليم الأساسية التى تظهر من استقراء فلسفة أى منهج لذا على المتخصصين والباحثين ضرورة التركيز على أهمية المهارات ودعمها لدى التعليم وبناء على ذلك فإن الأهداف المهارية التى تتضمنها المناهج التربوية لابد لها من الإنعكاس على أهداف الأنشطة التعليمية التى تخطط لها المعلمون.

ويتضح مما سبق أن التعاون بين الأسرة والمدرسة أمر ضرورى وهام بالنسبة لنمو طفل المدرسة الابتدائية وتربيته وهذا التعاون يتطلب من الأسرة أن تمهد لهذه المدرسة وان تقوم المدرسة بتكميل دور الأسرة كما يتطلب أن تتمشى القواعد والأساليب التربوية التى تتبعها المدرسة مع نظيرتها التى تستخدمها الأسرة فى تربية الطفل حتى لا تكون المدرسة فى واد والأسرة فى واد أخر، وعندما يكتمل دور الأسرة والمدرسة حينئذ يمكن إعداد الطفل إعدادًا تربويًا متوازانًا ومتكاملًا.

ويفرض ذلك على المدرسة أن تغير من وظيفتها من كونها مجرد مكان لتلقين التلاميذ المعارف المختلفة وتعليمهم المهارات الأساسية القراءة والكتابة والحساب وأن تصبح مكانًا لتنمية جونب شخصية التلاميذ المختلفة معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا واكتساب المهارات اللازمة لحياتهم حاضرًا ومستقبلًا فى ضوء المتغيرات المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية.

أولًا: مفهوم المهارة

تعد المهارة إحدى جوانب الخبرة ومن ثم فقد حظى مفهومها بعدد من التعريفات وفقًا لطبيعة المجال نظريًا وعلميًا ومن هنا فقد جاءت بعض التعريفات متطابقة واختلف بعضها وفقًا للمدرسة الفكرية أو الاتجاه أو المجال الذى تعالج فيه ولتجلية مفهوم المهارة والوقوف على خصائصها وتحديدها بوضوح.

وفيما يلى عدد من التعريفات التى أوردتها الأدبيات سواء فى المجال التربوى عمومًا.

قد أورد أبو شنب وطعيمة ١٤١٠هـ عدة تعريفات للمهارة ومنها تعريف دريفر Driver للمهارة بأنها السهولة والسرعة والدقة عادة فى أداء عمل حركى.

ويعرف جانبه وفليستمان Cange & Fleishman بأنها نتاج لاستجابات تعودها الإنسان ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيًا أو كليًا فى ضوء التغذية الرجعية عن الاستجابات السابقة ويعرفها جود (Cood) المهارة بأنها الشيء الذى يتعلمه الفرد ويقوم بأداءه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسميًا أو عقليًا وتعنى البراعة فى التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.

ويقرر كرونباخ Cronbach بأن المهارة سهل وصفها صعب تعريفها ويعرف الحركة الماهرة بأنها عملية معقدة جدًا تشتمل على قرائن معينةوتصحيح مستمر للأخطاء.

ويذكر بورجروسيبورن Borger & Seaborne أن لكلمة مهارة عدة معارف منها. الإشارة إلى نشاط معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة مع التركيز على النشاط والإنجاز والعالجة الفعلية والواقعية.

ويعرفها شحاته والنجار ١٤٢٤هـ المهارة بانها أى شيء تعلمه الفرد ليؤديه بسهولة ودقة وهى بوجه عام السهولة والدقة فى إجراء عمل من الأعمال تنمو نتيجة العملية التعليمية والقيام بعلية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد فى الجهد المبذول.

كما يعرف أيضًا كل من اللقائى والجلم ٢٠٠٣ المهارة بأنها الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفر الوقت والجهد والتكافل.

كما يعرف بدوى ١٩٨٠ المهارة بأنها قدرة عالية على أداء فعل حركى معقد فى مجال معين بسهولة ودقة.

ويعرف مجاور ١٩٧٤ المهارة بأنها استعداد أو طاقة تساعد فى أمتلاك القدرة.

ويتضح من هذا التعريف بأن المهارة هنا هى جزء يكون القدرة مما يعنى أن القدرة أعم من المهارة.

ويرى بادى ١٤١٠هـ أن المهارة قدرة مكتسبة للأداء الجيد، فكلمة مهارة تستدعى إلى الذهن الفعل الحركى، والمهارات المعقدة تنتج عن التعليم الإدراكى الحركى مثل الكتابة والشعر.

كما أن كلمة مهارة تشير إلى التفكير كما أنها تستخدم للتعبير عن المهارات الأساسية والمهارات المعرفية المرتبطة باللغة، والتى يحتاج إليها فى مدارس عديدة من أجل مطالب التعليم فيها، مثل المحادثة والقراءة والاستماع والكتابة.

كما أورد عبد الرحيم ١٩٩٨ التعريفات التالية للمهارة.

- الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلم الإنسان حركيًا وعقليًا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف.

- أى شيء يتعلمه الفرد ليفعله بيسر ودقة وقد يكون أداء بدنيًا أو ذهنيًا.

- مقدرة تكتسب بالملاحظة أو الدراسة أو التجربة فى الأداء الفعلى أو الأداء البدنى.

ويعرف ستيتيه ١٤٢٢هـ المهارة بأنها السلوك الذى يؤدى لدرجة عالية من الإتقان والأداء السريع.

ويرى إبراهيم ١٤٢٤هـ أن المهارة تعرف بأنها:

- الوصول بالعمل إلى درجة الأتقان التى تيسر على صاحبة أداء فى أقل ما يمكن من الوقت وبأقل ما يمكن من الجهد.

- السرعة والدقة فى أداء عمل معين من الأعمال مع الاقتصاد فى الجهد المبذول وقد يكون بسيطًا أو مركبًا.

- القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الأقتصاد فى الوقت والجهد وتحقيق الأمان.

- القدرة على أداء العمل على مستوى عال من الأتقان عن طريق الفهم.

- القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد فى الجهد المبذول.

- ذلك الشئ الذى تعلم الفرد أن يؤدية عن فهم ويسر ودقة وقد يؤدى بصورة عقلية أو بدنية.

- نشاط معقد يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة.

- الأداء الذى يقوم به الفرد فى سهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسيمًا أو عقليًا.

كما يعرف كامبل Campbell 2002 المهارة بأنها القدرة المتعلقة بأداء مهمة سواء كانت حركية أو معرفية.

وهناك من يعرف المهارة بأنها القدرة على القيام بالعمل بسرعة ودقة أوقدرة من قدرات الفرد على القيام بعمل بسرعة ودقة مع الإتقان فى الأداء.

بينما عرف هريس Harris 2002 المهارة بأنها سلوك متكرر ويتكون من سلسلة من الأداءات بطريقة ثابتة نسبيًا.

كما تعرف كوثر كوجك المهارة بأنها القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تتناسب الظروف الواقعية ولها أربعة أبعاد هى السرعة والدقة والشكل والمرونة ولاترتبط المهارة بالعمل اليدوى فقط بل توجد أيضًا مهارات عقلية.

كما تعرف أيضًا المهارة بأنها الكفاءات التى يمتلكها الناس والتى تمكنهم من أدائها بطرق معينة فهى ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيمًا عاليًا والمهارات إنمائية يتم تعلمها عبر الزمن عن طريق الجمع بينا لتعليم والممارسة كما تختلف المهارات عن المعرفة فى أنها تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة ومعظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى أليًا تم تعلميها عن طريق التدريب والمران.

كما يعرف أيضًا السيد ١٩٨١ المهارة بأنها نظام متناسق من النشاط الذى يستهدف تحقيق هدف معين وتصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع أخر ويقوم بنشاط اجتماعى يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الأخر وما يفعله وليصحح مسار نشاطة ليحقق بذلك هذه الموائمة.

كما عرفت أيضًا المهارة بأنها خصائص النشاط المعقد الذى يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة بحيث يؤدى بطريقة ملائمة وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، كما أن من معانى المهارة والكفاءة فى الأداء.

والمهارات قد تكون إدراكية أو حركية أو يدوية أو فكرية أو اجتماعية وغيرها وذلك وفقًا للنطاق أو الجانب المسيطر لنمط المهارة.

وعرف العيسوى ١٩٩٧ المهارة بأنها القدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وبسهولة مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل.

أما كوتريل Cottrel 1999 فيعرف المهارة بأنها القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد فهى نشاط متعلم يتم تطويرة خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور فى أى من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلى.

وعرفت الشريفى ٢٠٠٠، المهارة بأنها نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسمى او عقلى عادة ما يتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة وقد تكون المهارة حركية أو يدوية أو عقلية أو اجتماعية وفقًا للجانب السائد فى نمط المهارة.

وعرف أيضًا عبد التواب ١٩٨٥ المهارة بأنها سلسلة متتالية من التأثيرات والسلوكيات التى تحدث وتساعد على إحراز بعض الأهداف واستكمال الأهـداف الشخصية وترتب الأهـداف الفرعية على شكل تسلسل هرمى للأوامر.

ومن التعريفات السابقة للمهارة نستنتج ما يلى:

- يركز مفهوم المهارة على الأداء القائم على الفهم.
- المهارة تتطلب الدقة والإتقان.
- النشاط المنظم والممارسة والمران المستمر أسس لتكوين المهارة.
- تتطلب المهارة السرعة فى الأداء والاقتصاد فى الوقت والجهد.

كما يشير عبر الحليم محمود السيد ١٩٧٩م إلى أن المهارة هى نظام متناسق من النشاط الذى يستهدف تحقيق هدف معين.

ثانيًا: صفات المهارة

تعرف المهارة بأنها الكفاءات التى يتلكها الناس والتى تمكنهم من أدائها بطرق معينة، فهى ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيمًا عاليًا والمهارات إنمائية يتم تعلمها عبر الزمن عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة كما تختلف المهارات عن المعرفة فى أنها تتطلب العمل والفعل بقدر من الكفاءة ومعظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى اليًا تم تعلمها عن طريق التدريب والمران.

وأن المهارات بكافة أنواعها تتصف بثلاثة صفات أساسية هى كالتالى:

١ـ أنها تتكون من مجموعة أنشطة منظمة ترتبط بمواقف معين وعلى ذلك فهى تستخدم الحواس المركزية والحركية اللازمة للأداء السلوكى.

٢ـ أنها تتكون من سلسلة عمليات صغيرة منظمة ومنسقة فى تتابع زمنى متصل.

٣ـ كلها مكتسبة بالتعلم وتبنى بالتدريج وتقوى بالتمرين والتكرار.

ثالثًا: خصائص المهارة

تتميز المهارة بعدد من الخصائص والمميزات حيث يرى أبو حطب وصادق ١٩٩٦م، وإبراهيم ١٤٢٤هـ أن من مميزات الأداء الماهر ما يلى:

ـ سلاسل الاستجابة:

حيث يتضمن الأداء الماهر سلسلة من الإستجابات وعادة ما تكون هذه

الاستجابات من النوع الحركى الذى يتضمن أنشطة عضلية فكل حركة يمكن اعتبارها أرتباطًا فرديًا بين مثير واستجابة.

ـ التآزر الحسى الحركى:

يتميز السلوك بالتآزر بين أعضاء الحركة (اليد أو القدم) وأعضاء الحس كالعين والأذن ولذلك فكثيرًا ما تسمى المهارات الحركية باسم المهارات الإدراكية الحركية فالتآزر يعنى استخدام عضلات الجسم معًا أو فى تتابع.

ـ أنماط الاستجابة:

يمكن أعتبار السلوك الماهر بأنه تنظيم لسلاسل المثيرات والاستجابات فى أنماط أكبر وأى تحليل مهارة حركية يقود إلى وصفها على هذا النحو لأنها تتألف من وحدات مثير واستجابة فردية بكثرة ومن سلاسل استجابة كثيرًا أيضًا، والمهارة هى النمط الكلى للاستجابة، بحيث يتم تعلم الأعمال الفرعية قبل أداء العمل الكلى بمهارة.

فتحليل الأداء الماهر الذى يتكون من عدد كبير من الأداءات المختلفة التى تحدث متتابعة، وعلى درجة من التماسك والترابط بحيث تبدوا المهارة وحدة واحدةولكنها معقدة وتتأثر عوامل السرعة والدقة والسهولة فى تكوين المهارة الموجهة نحو تحقيق أهداف سبق تحديدها وعليه يتم العمل الماهر كما ذكر ماهر ١٤٢٤هـ بالخصائص الأتية:

١ـ يؤدى بأقل قدر من الجهد نتيجة لاستبعاد الحركات غير الضرورية.

٢ـ يؤدى فى أقل وقت ممكن نتيجة للممارسة أثناء عملية التدريب.

٣ـ يتكون من مجموعة من المكونات الحسية، والحركية والعقلية والإدراكية تتآزر جميعها لتحدد شكل العمل الصادر من الفرد.

٤ـ الموازنة بين السرعة والدقة ففى بداية التعلم يسمح للفرد أن يعمل ببطء على أن يصرح على الدقة فى الأداء ثم تزداد السرعة حتى تصل إلى المعيار المحدد.

ولهذا يرى أبو حطب ١٩٩٦م أن التغير فى الأداء الأولى مضافًا إليه عنصر السرعة بل إنه أداء قد يختلف كيفيًا عن الأداء المبدئى.

ويتميز بالتغيرات والخصائص المهمة التالية:

١ـ نقص التوتر العضلى الذى يصاحب المحاولات الأولى فى العادة.

٢ـ حذف الحركات الزائدة عن الحاجة، وزيادة جدة الأداء كما تتمثل فى نقص الأخطاء وزيادة الدقة.

٣ـ زيادة التوافق لظروف الأداء كما يتمثل فى سهولة الحركات ويسرها وتأزرها وتوقيتها الجيد.

٤ـ زيادة المرونة فى الأداء أو القدرة على توقع النتائج نتيجة للتأهب للظروف أو الشروط أو المواقف المتغيرة ونقص الشعور بالمفاجأة أثناء الأداء.

٥ـ زيادة الثقة بالنفس ونقص مشاعر التردد.

٦ـ زيادة الشعور بتحسن الجهد ونمو اتجاه الرضا عن العمل والإقبال عليه.

٧ـ زيادة الاستبصار بالعمل وإدراك العلاقات بين أجزائه وزيادة التفهم لمعناه ومغزاه مما يساعد على إدراك المتعلم للأسباب الحقيقية لأى أضطراب يطرأ على الأداء دون حدوث خلل ظاهر فيه.

٨ـ الانتظام فى الأداء بحيث يعطى انطباعًا بعدم التسرع بينما يكون المعدل الفعلى للأداء على درجة كبيرة من السرعة بالفعل.

ويرى زيتون ١٤٢٥هـ أن للمهارة خمس خصائص رئيسة تتمثل فيما يلى:

١ـ القدرة على أداء عمل أو عملية معينة وهذا العمل يتكون فى الغالب من مجموعة من الأداءات الفرعية أو الاستجابات البسيطة التى تتم بشكل متسلسل متناسق فتبدو مؤتلفة بعضها مع بعض.

٢ـ تتكون المهارة عادة من عدد من الاستجابات أو السلوكات العقلية والاجتماعية والحركية.

٣ـ ينمى الأداء المهارى للفرد ويحسن من خلال عملية التدريب أو الممارسة.

٤ـ يتأسس الأداء المهارى على المعرفة أو المعلومات إذ تكون المعرفة جزءًا لاغنى عنه من هذا الأداء.

٥ـ يتم تقويم الأداء المهارى عادة فى ضوء معايير ثلاثة هى:

ـ دقة العمل.

ـ سرعة إنجازه.

ـ القدرة على تكيف الأداء المهارى بحسب المواقف التعليمية.

بمعنى أن ينفذ المهارة فى مواقف أدائية جديدة لم يسبق له المرور بها بالدقة، والسرعة المطلوبة.

وهذا يتفق مع طبيعة اللغة العربية فى كونها وحدة متكاملة ومتآزرة تؤلف المهارات اللغوية بناء كاملًا يحتاج أولًا إلى معرفة ثم تفاعل أو تقبل ثم ممارسة عملية.

ويرى طعيمة ١٤٢٥هـ إن إطلاق لفظ مهارة على عمل معين (الأداء اللغوى) يعنى أنه يتميز بالخصائص التالية:

١ـ أن الأداء حركى معقد إلى حد ما، ويتطلب جهد التنفيذة.

٢ـ أن شكلًا من أشكال التعلم قد حدث.

٣ـ أن ثمة تكاملًا فى الأداء اللغوى نتج عن هذا التعلم.

٤ـ أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما.

٥ـ أن الأخطاء فى الأداء بدأت تتناقص.

٦ـ أن الأداء تصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة.

٧ـ أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة.

٨ـ أن الأداء يأخذ طريقه بسرعة مطردة.

٩ـ أن الأداء مصحوب بالثقة فى النفس والرضا عن العمل.

١٠ـ أن الأداء العملى يعتمد على تصور ذهنى عن طبيعة العمل وإجراءاته ونتائجة.

١١ـ أن هناك تآزر بين مختلف أعضاء الإنسان أعضاء النقطق، وأعضاء الحس حيث إن المهارات اللغوية تتضمن مهارات إدراكية حركية عقلية والتآزر يعنى استخدام هذه الأعضاء المختلفة معًا.

١٢ـ أن هناك تنظيمًا لسلاسل المثيرات والاستجابات فى أنماط أكبر، هذا التنظيم يمكن تصوره فى شكل بناء هرمى فيه عناصر أساسية، وفرعية ويعد تعلم ما هو فرعى شرطًا لازمًا وسابقًا لتعلم ما هو أساسى.

من هنا يتضح أن أكتساب المهارات اللغوية وتنميتها لدى المتعلمين عملية دقيقة جدًا أو بحاجة إلى وعى وفهم، وتدريب مستمر وممارسة جادة ويتطلب قبل ذلك وجود ميل واستعداد لدى المتعلم لاكتساب المهارات وتعلمها ومن ثم ممارستها.

وبالإضافة إلى هذه الخصائص توجد خمس خصائص أخرى للمهارات وهى كالتالى:

١ ـ الخاصية الأولى:

تعبر المهارة عن القدرة على أداء عمل أو عملية معينة، وهذا العمل أو العملية يتكون فى الغالب من مجموعة من الإداءات أو العمليات الأصغر وهى الأداءات أو العمليات البسيطة الفرعية أو المهارات البسيطة أو الاستجابات البسيطة أو السلوكيات التى تتم بشكل متسلسل ومتناسق فتبدو مؤتلفة بعضها مع بعض.

فمثلًا مهارة التصويب مع القفز لتسجيل هدف فى كرة السلة يتضمن مجموعة من الأداءات أو العمليات البسيطة أو السلوكيات مثل مسك الكرة والوثب إلى أعلى ودفع الكرة نحو الهدف، ومهارة الهبوط عقب الوثب.

٢ ـ الخاصية الثانية:

تتكون المهارة عادة من خليط من الاستجابات أو السلوكيات العقلية والاجتماعية والحركية أو الجسمانية.

فمهارة مثل إلقاء خطبة حماسية تبدوا فيها هذه المكونات الثلاثة بوضوح، غير أنه فى كثير من الحالات يغلب جانب من هذه الجوانب على غيره عند تصنيف مهارة ما.

وعليه فقد صنفت المهارات إلى ثلاثة أصناف هى:

- المهارات الفرعية.
- المهارات الحركية.
- المهارات الاجتماعية.

٣ ـ الخاصية الثالثة:

يتأسس الأداء المهارى على المعرفة أو المعلومات إذ تكون المعرفة أو المعلومات جزء لا غنى عنه من هذا الأداء ومن ثم ينظر المهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة فى أداء عمل معين، غير أنه يجدر التنوية إلى أن المعرفة وحدها لا تضمن تضلع الفرد أو إتقانه لأداء المهارة.

ولتوضحى ذلك ونقول أن مهارة الطباعة على الآلة الكاتبة تلك التى تصنف على أنها مهارة حركية غالبًا، تتطلب معرفة الفرد بحروف اللغة وبموقع كل منها فى لوحة المفاتيح وتركيب الآلة الكاتبة ذاتها.

غير أن معرفة الفرد بالحروف وبموقعها وبتركيب الآلة ليس بكاف وحده لقيام الفرد بهذه المهارة إذ يلزمه التدريب والممارسة حتى يتمكن من إجادة الضرب عليها.

٤ ـ الخاصية الرابعة:

ينمى الأداء المهارى للفرد ويحسن من خلال عملية التدريب أو الممارسة.

فالطفل الذى يبدأ فى تعلم مهارة كتابة حرف ما وليكن حرف الألف (أ) يبدأ بالنظر إلى هذا الحرف فى كتاب القراءة ثم يمسك القلم ويستخدمه فى الكتابة ويحاول نقل الحرف كما هو فى الكتاب، وكأنه يرسم شيئًا ما، ثم يقوم بتكرار هذه العملية عدة مرات تحت إشراف وتوجيه معلمه الذى يقوم بتصحيح أخطائه ويوضح له طريقة الكتابة الصحيحة حتى يسير عليها فى المرات القادمة، إلى أن يتقن هذه المهارة ويظهر تحسنًا فى أدائها.

٥ ـ الخاصية الخامسة:

يتم تقييم الأداء المهارى عادة بكل من معيارى الدقة فى القيام والسرعة فى الإنجاز معًا.

وطبقًا لذلك يمكننا القول بأن طالبًا ما قد أتقن مهارة استخدام الميزان الحساس إذا تمكن من تقدير وزن عدة كتل صغيرة بدقة أى دون خطأ يذكر فى أقل زمن ممكن، ويكون أداؤه قريبًا بدرجة كبيرة من أداء إنسان خبير بممارسة هذا العمل كما قد يقيم هذا الأداء بمعيار ثالث هو قدرة الفرد على تكيف أدائه المهارى بحسب الموقف الحياتى الموجود فيه، بمعنى أنه ينفذ المهارة فى مواقف أدائية جديدة لم يسبق له المرور بها بالدقة والسرعة المطلوبة، فالطالب الذى أتقن مهارة استخدام الميزان الحساس فى معمل العلوم بالمدرسة يمكنه تطبيق هذه المهارة فى وزن الذهب والمجوهرات فى محلات بيعها.

رابعًا: مكونات المهارة

أوردت بعض الأدبيات أبو شنب وطعيمة ١٤١٠هـ تصورات مختلفة للعوامل التى تتكون منها المهارة.

إذ يرى سيشور Seashore أن المهارة درجة من الكفاءة فى أداء فعل ما، كما أن المهارة جميعها تتضمن حركة الجسم كله أكثر من مجرد مجموعة من العضلات الكبيرة أو الصغيرة وتشمل المهارات الحركية على ثلاثة عناصر هى: السرعة - القوة - الدقة.

كما يرى ستون Stone أن العوامل الأساسية فى المهارة الحركية هى الضبط العضلى والدقة والاقتصاد فى الجهد.

بينما يرى فلشمان Fleishman أن هناك عشرة عوامل مستلة تتكون منها المهارة وهى:

- سرعة حركة الأصابع والعظم.
- الحذق فى حركة الأصابع.

ـ معدل حركة الذراع.

ـ الحذق اليدوى.

ـ ثبات حركة الذراع واليد.

ـ زمن رد الفعل.

ـ الاستهداف.

ـ التناسق النفسى حركى.

ـ تمييز وضعية الجسم.

ـ المكانية.

بينما يحلل سكوت Scott عملية أداء المهارة إلى ثلاث مراحل هى:

ـ الحركة التمهيدية.

ـ الحدث.

ـ المتابعة.

ويرى جابر وأخرون ١٤٠٥هـ أن الأداء المهارى يتكون مما يلى:

ـ التمييز: ويعنى معرفة متى ينبغى عمل الشيئ ومتى يكون العمل قد أكتمل.

ـ حل المشكلات: ويعنى كيفية تقرير ما يبنيغى عمله.

ـ التذكر: وهو معرفة ما ينبغى عمله، ولماذا؟

ـ المعالجة اليدوية: وتعنى كيفية أداء العمل.

ـ المعالجة اللفظية: وتعنى وصف الأداء.

- وهذا يشير إلى أداء المهارة عملية علمية تتطلب وعيًا بمكوناتهاكما تتطلب تخطيطًا دقيقًا وتنفيذًا سليمًا وتقويمًا دقيقًا.

ولهذا يرى أبو شنب وطعيمة ١٤١٠هـ وإبراهيم ١٤٢٤هـ أن المهارة اللغوية تتكون من ثلاث جوانب:

١ - الجانب العقلى المعرفى:

إذ تتطلب المهارة إلمام الفرد بجميع الجوانب المعرفية المتصلة بها، حيث يؤديها بدقة، وبذلك يمثل الإدراك أولى مستويات تعليم المهارة وهو يدخل ضمن العمليات العقلية وبالتالى فإن المهارة لا تمثل نشاطًا حركيًا فحسب بل لها جانب معرفى.

٢ - الجانب الأدائى (النفسى حركى):

ويتمثل فى الإنجاز العقلى للمهارة المطلوب أداؤها ولها مستويات متعددة يمر بها الفرد فى مراحل عمره المتتابعة.

٣ - الجانب الوجدانى للمهارة:

ويتمثل فى الميول والاتجاهات والقيم والتقديرات والتذوق وهو من أهم موجهات السلوك الإنسانى.

ويعتمد إتقان المهارة والتمكن منها على مدى الترابط والتألف بين الجوانب المعرفية والأدائية والوجدانية لها.

ويتضح من ذلك أن المهارة خبرة لها جانب معرفى وأدائى وجدانى.

خامسًا: تصنيف المهارات

تصنيف المهارات إلى ثلاثة أصناف هى كالتالى:

١ ـ المهارات المعرفية:

وهى التى يغلب عليها الأداء العقلى فعندما يواجه الفرد بمشكلة ويفكر فى حلول لها ويجرب هذه الحلول حتى يصل إلى الحل المناسب للمشكلة فهو يمارس هنا عددًا من المهارات المعرفية التى يغلب عليها طابع الأداء العقلى التى وصلته كل المشكلة ويطلق على هذه المهارات.

مهارات حل المشكلة: وهى إحدى أنواع المهارات المعرفية ومن أنواع المهارات المعرفية الأخرى:

- مهارات الاستقصاء (البحث العلمى)
- مهارات اتخاذ القرار.
- مهارات التحدث والاستماع والقراءة والتأليف.
- مهارات التخطيط.

٢ ـ المهارات الحركية:

ويغلب عليها الأداء الحركى (العضلى) ومن أمثلة هذه المهارات:

- مهارة الكتابة بخط اليد.
- مهارة التعبير بلغة الجسد.
- مهارة التمثيل الصامت.
- مهارة الطباعة والنسخ على الآلة الكاتبة.

٣ ـ المهارات الاجتماعية:

وهى التى يغلب عليها الأداء الاجتماعى وتندرج تحت هذا النوع العديد من المهارات الفرعية ومن أمثلتها:

أ- المهارات الاجتماعية الشخصية:

ومنها المهارات التالية:

- مهارات التعبير عن وجهة النظر بصورة ملائمة.
- التحدث بصورة يلائم الموقف.
- التعبير بصورة غير عدوانية.

ب- مهارات المبادرة التفاعلية:

ومنها المهارات التالية:

- مهارات إلقاء التحية على الأخرين.
- مهارات التعريف بالنفس.
- مهارات المبادر بالحديث إلى الأخرين.

ج- مهارات الاستجابة التفاعلية:

ومنها المهارات التالية

- مهارات التعبير بالابتسامة عند مقابلة الأخرين.
- مهارات الإصغاء بعناية للفرد المتحدث.
- مهارات أحترام أفكار الأخرين مهما بلغت درجة الاختلاف.

سادسًا: الفرق بين المهارة والقدرة

يلاحظ أن هناك خلطًا بين مفهومين فى هذه التعريفات وهى المهارة والقدرة على أن هناك فرق بين هذين المفهومين:

فالمهارة هى أستعداد خاص يتكون عند الفرد نتيجة للتدريب والخبرة والاتقان.

بينما القدرة فيشير إلى الاستعداد العام عند الفرد نتيجة عوامل داخلية أو خارجية تهيئ له اكتساب تلك القدرة.

كما يرى بعض الباحثين أن لفظ القدرة والمهارة لفظان مترادفان ولا فرق بينهما فى الدلالة والمعنى وهذا يتضح من خلال أستعراض تعريفات المهارة التى تبدأ عادة بالقدرة.

إلا أن مجاور ١٩٧٤، وعليان ١٤٢١هـ يميلان إلى أن تكون المهارة استعدادًا خاصًا أقل تحديدًا من القدرة، فهى أستعداد فى شيء معين أو لاكتساب شيء معين تتكون لدى الإنسان نتيجة تدريبات متكررة متدرجة ومتصلة مثلًا المهارة فى رسم الحروف جزء من القدرة العامة فى الكتابة والمهارة فى شق الخشب جزء من القدرة العامة فى النجارة والمهارة فى السباحة على الظهر جزء من القدرة العامة فى السباحة، فكأن القدرة عامة يندرج تحتها عدد من المهارات والمهارة جزء من مكونات القدرة ومساعدة فى امتلاكها ومن ثم فالقدرة مجموعة من المهارات.

ويرى أبو شنب وطعيمة ١٤١٠هـ أن مصطلح القدرة يشير إلى سمة عامة لاحقة بالفرد وثابته عنده تسهل له أشكال الأداء فى مهمات متنوعة وعلى سبيل المثال فإن القدرة على التصور المكانى مهمة فى مناشط مختلفة مثل «البحرية وطب الأسنان والهندسة» وهذا فى الوقت الذى تعتبر المهارة فيه أكثر تحديدًا كما أنها موجهة نحو مهنة معينة.

كما يرى أبو حطب وصادق ١٩٩٦ المهارة بأنها هى وصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة والدقة فالتركيز ينصب على مستوى الأداء وليس على خصائص الأداء ذاته.

فالمهارة إذن جزء يكون القدرة والقدرة عامة يندرج تحتها عدد من المهارات وهذا ما أشار إليه أبو حطب ١٩٨٣ بأن القدرة تتضمن وجود مجموعة أو فئة من أساليب الأداء ترتبط فيما بينها ارتباطًا عاليًا وتتميز نسبيًا عن غيرها من أساليب الأداء أى يرتبط بها ارتباطًا منخفضًا.

بينما يرى مجاور ١٩٧٤ بأن القدرة طاقة أو استعداد عما يكون عند الإنسان نتيجة عوامل ذاتية فيه، وأخرى خارجية تهيئ له أكتساب تلك القدرة، فالقدرة اللغوية استعداد عام يدخل فى كل مجالات اللغة وأنشطتها.

ويرى أبو شنب وطعيمة ١٤١٠ هـ وطعيمة ١٤٢٥هـ أن القدرة تصنيف لمجموعة منا لاستجابات وأساليب النشاط العقلى ترتبط فيما بينها. ارتباطًا كبيرًا متميزًا بذلك عن غيرها من الاستجابات وأن القدرة اللغوية قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها، كما دلت على ذلك نتائج البحوث والدراسات حول المكونات العاملية للقدرة اللغوية، ومن أهم هذه المكونات القدرة على الفهم اللفظى وعامل الطلاقة اللفظية وعامل إدراك العلاقات اللفظية والطلاقة التعبيرية وبهذا فهى قدح للاستعداد اللغوى عن طريق عوامل النضج كما أنها تدخل فى جميع مجالات اللغة ونشاطاتها.

ويتضح مما سبق أن القدرة عامة ويندرج تحتها عدد من المهارات، فالمهارة وفقًا لذلك جزء من مكونات القدرة وهذا ما اكده مجاور ١٩٧٤، وأبو شنب وطعيمة ١٤١٠هـ، بأن القدرة على القراءة تشتمل على مهارات:

- الفهم.
- السرعة.
- التحليل.

- النقد.

- الحكم.

- الاستنتاج.

وغير ذلك من المهارات.

الفصل الرابع

المهارات الحياتية

مقدمة

أولًا: مفهوم المهارات الحياتية.

ثانيًا: ما هية المهارات الحياتية.

ثالثًا: اهمية المهارات الحياتية.

رابعًا: خصائص المهارات الحياتية.

خامسًا: مكونات المهارات الحياتية.

سادسًا: مجالات المهارات الحياتية.

سابعًا: تصنيف المهارات الحياتية.

الفصل الرابع
المهارات الحياتية

مقدمة

يشهد العصر الحالى تقدمًا علميًا فى شتى مجالات الحياة وما يصاحبها من متغيرات ومستحدثات سريعة ومتلاحقة مما جعل العبء الكبير على المؤسسات الاجتماعية للتربية وواضعى المناهج مسايرة لتلك المستحدثات أثناء اختيارهم للمحتوى العلمى للمنهج.

وتعد الأسرة والمدرسة من الوحدات الاجتماعية الأساسية والاكثر فاعلية لما لها من تأثيرات ومسئوليات متداخلة فيما يتعلق بتنشئة الأطفال وتعليمهم.

فالأطفال هم بالفعل مرأة المجتمع ففيهم يستطيع المجتمع أى مجتمع أن يرى كيف يمكن أن تكون علية صورته مستقبلًا وبقدر أهتمام المجتمع وإعدادة لأفراده يتوافر له المستقبل والتقدم والقوة وقوة المجتمع لا تقاس بما يملكه من أسلحة فحسب وإنما أيضًا بنوعية مواطنيه وكفاءتهم وتبرز مستحدثات القرن الحادى والعشرين الحاجة إلى معيار جديد للمواطنة المستنيرة المتعلمة وإلى أفراد قادرين على التفكير وعلى مواجهة الظروف المتغيرة والتحديات التى تواجههم ويتطلب ذلك تلميذًا فاعلًا نشطًا مبتكرًا قادرًا على التفكير الصحيح واتخاذ القرار المناسب لامستقبلًا عن موضوع معين من خلال مصادر مختلفة

داخل وخارج المدرسة الامر الذى يتطلب إكسابه بعض المهارات الحياتية لمواجهة بعض المواقف.

ويعد التعاون أو المشاركة بين المدرسة والأسرة استراتيجية مهمة يمكن أن تساعد المدرسة والأسرةعلى إكساب التلميذ هذه المهارات الحياتية مما يمكنه من التعامل بإيجابية مع المواقف الحياتية، إلا أنه من الملاحظ أن تربية الطفل وتنشئته مسئولية الأسرة فى المقام الأول منذ الولادة وحتى نهاية مرحلة الطفولة المبكرة تقريبًا ففى هذه المرحلة تشكل الجوانب العقلية والاجتماعية والدينية والانفعالية وفقًا للطريقة أو الأسلوب الذى يتبعه الأباء والامهات فى تربية أطفالهم.

حيث تعد السنوات الأولى فى حياة الطفل سنوات حاسمة فى تشكيل الملامح الأساسية لشخصيته إذ تظهر خلال هذه الفترة أهم القدرات والمؤهلات وترسم الخطوط الكبرى لما يكون عليه الطفل فى المستقبل فهذه المرحلة هى مرحلة النمو العقلى والنضج الاجتماعى السريع ووضع أساس لكثير من ميول واتجاهات الأطفال والتى لها أهميتها فى بناء شخصيتهم وتوجيه سلوكهم وتمتد أثار هذه المرحلة لسنوات طويلة فى حياة الفرد.

ويعتبر الخبراء والمتخصصين أن الأهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة مطلب ضرورى فى عصر اليوم عصر المعلوماتية الذى يواجه فيه الطفل العديد من التحديات والصعاب والتى تحتاج إلى خصائص وسمات ومهارات تمكنه من العيش والتوافق مع العصر والتنافس معه ويؤكد إعلان (جومنين ١٩٩٠) فى المؤتمر العربى الإقليمى حول التعليم للجميع فى هدفه الأول ضرورة رعاية الطفولة المبكرة وهذا يشمل تنميتها بالإضافة إلى الرعاية الصحية وغيرها من الخدمات الاجتماعية وتوفير فرص التعليم والنمو فى المؤسسات الاجتماعية من أجل تنمية جميع قدراتهم ومهاراتهم الحياتية.

حيث تعد المهارات الحياتية هى تلك المهارات التى تجعل الأطفال قادرية على التفاعل مع الحياة اليومية العصرية بكل إيجابيتها وسلبياتها على أن يتاح للطفل فرص للممارسة وتطبيق كل مهارة فى واقع حياته.

كما تعد أيضًا المهارات الحياتية إحدا المهارات الأساسية التى تسعى التربية فى مساعدة المتعلمين على اكتسابها وتمنيتها بشكل واع وبأسلوب علمى مخطط.

ولابد أن تتضمن برامج المؤسسات التعليمية المهارات الحياتية حتى لا يشعر المتعلم بعد خروجه إلى الحياة أن لا يستطيع أن يتكيف مع الواقع الذى يعيش فيه ولا يمتلك المهارات الأساسية اللازمة للتعامل معه، ولأن المهارات أحد نواتج التعلم الأساسية التى تظهر من استقراء فلسفة أى منهج إذا على المتخصصين والباحثين ضرورة التركيز على اهمية المهارات ودعمها لدى المتعلمين، وبناء على ذلك فإن الاهداف المهارية التى تتضمنها المناهج التربوية لابد لها من الإنعكاس على أهداف الأنشطة التعليمية التى تخطط لها المعلمون.

وتبدوا أهمية دراسة المهارات الحياتية فى إكساب المتعلم الثقة بالنفس وتجعله قادرًا على إدارة ذاته والتفاعل بينه وبين الأخرين وتساعده على معايشة المجتمع والمشاركة فيه والتعامل مع كل المواقف التى تواجهه.

وتمثل المهارات الحياتية ضرورة لجميع الأفراد أى مجتمع فهى من المتطلبات الأساسية التى يحتاج إليها الفرد لكى يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه حيث انها تمكنه من التعامل الذكى مع المجتمع وتساعدة على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة.

وقد أكد العديد من الفلاسفة والمفكرين والباحثين على أهمية البدء فى تنمية المهارات الحياتية لدى الفرد منذ مراحل نموه الأولى لذا تبذل الجهورلتحديد

تلك المهارات وتنميتها بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة التعليم الجامعى وما بعدها.

وبذلك لم يعد خفيًا على أحد أهمية التربية فى حياة المجتمعات والشعوب والأفراد وما لها من دور مهم فى تطورها وإزدهارها والمحافظة على بقائها واستمرارها ومواكبتها للتحديات والمستجدات المختلفة، إذ أصبحت مهمة اجتماعية ترتبط على نحو وثيق بالمجتمع إضافة إلى أهميتها تكمن فى مسؤولياتها عن بناء الفرد وتكوين شخصيته وثقافته بما يحقق تفاعله الناجح المثمر مع مجتمعه وبيئته، فالتربية تقوم على إعداد الطفل للمستقبل باعتبار محور العملية التربوية كما أشار ديوى إلى أن التربية هى الحياة ذاتها وليست الإعداد للحياة.

ومع تطور الحياة تغير مفهوم التربية تبعًا للتغيرات الثقافية والاجتماعية التى حدثت فى المجتمع، حيث انتقل مفهوم التربية من الجهود المبعثرة إلى الجهود المنظمة فكانت التربية تقع على مسؤولية الأسرة وحدها، أما الأن فهناك مؤسسات متخصصة تتولى هذا الامر، بعد أن أصبح التعليم منتشرًا وليس مقصورًا على فئة محددة من أبناء المجتمع (صفوة المجتمع) لاسيما أن التعليم أصبح إلزاميًا فى أغلب الدول وحقًا من حقوق الطفل او الفرد بغض النظر عن عرقة ودينه أو جنسيته أو جنسه.

وأصدرت الأمم المتحدة أو تشريع قانونى دولى لحقوق الطفل عام ١٩٨٩ وضع الضمانات المناسبة لمجموعة حقوق الإنسان الخاصة بالطفل، بما فيها الحقوق المدنية والثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك دون تمييز بين النوع أو الجنس أو الدين، ومن أهم أحكام هذا التشريع حق الطفل فى التعليم وتنمية شخصيته فى النواحى العقلية والبدنية وتنمية مواهبه، وإعداده لحياة تستشعر المسؤولية فى جو من الحرية والتسامح والمساواة بين الجنسين وتنمية

أحترام الطفل وهويته ولغته، كما انتقلت التربية من عملية تعليمية ضيقة تعنى بالحفظ والاستظهار إلى عملية ثقافية حضارية شاملة أرتقت بعقل الفرد وضميره وخلقة وأهتمت بالجوانب الشخصية المختلفة الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية للفرد، وهو ما اكدت عليه (مونتسورى) بضرورة عدم الاعتماد على الحفظ والصم والإبتعاد عن تعليم الأطفال وتدريبهم عليه، إذ سيكون ذلك عائقًا أمام نموهم وتطورهم خاصة أن هذه الطريقة لا تأخذ بعين الأعتبار استعداد الأطفال وقدراتهم مما يؤثر على حبهم للمدرسة وعلى أدائهم بصورة سلبية.

أولًا: مفهوم المهارات الحياتية

تتضمن الأدبيات التربوية تعريفات متعددة للمهارات الحياتية فيعرفها (أحمد حسين اللقانى وفارعة حسن محمد ٢٠٠١) بأنها أى عمل يقوم به الإنسان فى الحياة اليومية والتى يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات وهذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكنًا من مهارته الأساسية.

ويعرف أيضًا (وليم عبيد ١٩٩٦) المهارات الحياتية بأنها المهارات التى بامتلاكها يكتسب المتعلم خبرات تعينه على تعرف قدراته ونواحى تميزه فى الجوانب المعرفية والمهارية وتوفر له فرص التعامل والاتصال بما يمكنه من التعامل الذكى مع معطيات المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه.

وتعرف (كوثر كوجك ١٩٩٨) المهارات الحياتية بأنها القدرة على تنفيذ نمط معين من السلوك بطريقة تناسب الظروف والواقعية وهى لها أربعة أبعاد (السرعة ـ الدقة ـ الشكل ـ المرونة) ولا ترتبط المهارة بالعمل اليدوى فقط بل توجد أيضًا مهارات عقلية تسمى (بالمهارات الأساسية) والوعى بقيمة المهارات العقلية يؤدى إلى تفهم وتقدير الإدارة التى تعتمد أساسًا على تلك المهارات.

ومما يؤكد ذلك تعريف (جابر عبد الحميد ١٩٩٨) للمهارات الحياتية بأنها الكفاءات التى يمتلكها الناس والتى تمكنهم من أدائها بطريقة معينة فالمهارات الحياتية هى أنماط من السلوك المنظم تنظيمًا عاليًا ومتكاملًا ويتم تعلمها عبر الزمن عن طريقة الجمع بين التعليم والممارسة كما تختلف المهارات عن المعرفة فى أنها تتطلب العمل والعقل بقدر من الكفاءة ومعظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى أليًا تم تعلمها عن طريق التدريب والمران.

كما يعرف أيضًا فوكس Fox 1992 المهارات الحياتية بأنها الوسائل والطرق لتحقيق الرضا النفسى وبناء المشاعر الجيدة عن الذات.

أما سنجر Singer 1980 فيعرف المهارات الحياتية بأنها مجموعة من مهارات الحياة اليومية التى يحتاجها الطلاب لمساعدتهم على ممارسة حياتهم بصورة طبيعية.

وفى التقرير الخاص بتعلم مهارات الحياة اللازمة لتنمية الكفايات النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين والصادر عن منظمة الصحة العالمية ١٩٩٣ فتعرف المهارات الحياتية بأنها قدرات الفرد على السلوك التكيفى التى تجعله يتعامل بفاعلية مع متطلبات الحياة اليومية.

ومما سبق يتضح أن المهارات الحياتية تعرف بأنها هى مهارات أساسية للفرد فى تفاعله مع مواقف حياته اليومية وهى تعنى قدرة الفرد على التعامل والتفاعل بإيجابية مع مشكلاته الحياتية من (تعليمية ـ اجتماعية ـ شخصية ـ صحية وأمانية).

وتعرف أيضًا المهارات الحياتية بأنها أنشطة حياتية عملية تخلق فرصًا من خلال الممارسات والعادات اليومية والتى تكسب المهارات التى تساعد أطفال الروضة عمر (٥ ـ ٦ سنوات) على التكيف مع المجتمع والبيئة الواقعية التى يعيشون فيها وذلك نتيجة لمرورهم بخبرات تعليمية ذات صلة بهذه

الممارسات، وتركز على مهارة الرعاية الذاتية منها الطعام والعناية الشخصية بالجسم والقدرة على تحمل المسؤولية، التوجيه الذاتى، المهارات المنزلية، ومهارة الرعاية الصحية والوقائية والاجتماعية والاقتصادية والاستهلاكية.

وهذه القدرات الشخصية تكسب الطفل ثقة فى نفسه تمكنه من تحمل المسؤولية وفهم النفس والأخرين والتعامل معهم بذكاء.

وهناك أيضًا من عرف المهارات الحياتية بأنها هى تلك المهارات الأساسية التى لا يستطيع الفرد الاستغناء عنها وذلك من اجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة فى المجتمع.

كما تعرف منظمة الصحة العالمية WHO المهارات الحياتية بأنها القدرات اللازمة للفرد لكى يتصرف بطريقة إيجابية ومتوافقة والتى تمكنه من التعامل بكفاءة مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية أما منظمة اليونيسيف UNICEF فتعرف برامج المهارات الحياتية بأنها أساليب التربية أو التعلم القائم على التفاعل والهادفة إلى إحداث تغيير أو أرتقاء إيجابى فى السولك والتى تعد محصلة لاكتساب ثلاثة جوانب لاغنى عن أى منها، وهى المعرفة والاتجاه والمهارات وبتفعيلها يتمكن الفرد من عمل اختيارات صحيحة فى حياته الشخصية وتحمل مسئولياته بشكل أكثر إلتزامًا ومقاومة الضغوط السلبية وتقليل احتمالات ممارسة السلوك الضار فى حياته اليومية.

ويشير تعريف أخر إلى أن المهارات الحياتية هى القدرات التى تساعد على تعزيز الصحة العقلية والكفاءة النفسية والاجتماعية خاصة لدى النشئ وهم يواجهون صعوبات الحياة اليومية مما يعينهم على توقى عوامل الخطورة والاستهداف فى بيئاتهم مثل التدخين وتعاطى المخدرات والاعتداءات والأمراض الجنسية والانتحار ومن ثم تعزز برامج المهارات الحياتية قدرات

الأطفال والمراهقين والشباب على القيام بتصرفات إيجابية لحماية أنفسهم والحفاظ على صحتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

وتضيف تعريفات أخرى إلى المستهدف من برامج المهارات الحياتية بالإشارة إلى أن برامج المهارات الحياتية تمثل سلسلة منظمة من الإجراءات التدريبة والإرشادية التى تهدف إلى تعزيز قدرات الصغار على استكشاف وتقييم البدائل المتاحة فى بيئاتهم وتقدير نقاط الضعف والقوة فى أنفسهم وفى المحيطين بهم واتخاذ قرارات منطقية والتواصل الكفء متضمنًا قدرات جيدة على التحدث والاستماع ومن ثم إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الأخرين.

كما تعرف أيضًا «خديجة السيد» المهارات الحياتية بانها بما يقوم به الفرد من سلوك تكيفى موجب يساعده على التعامل بفاعلية مع مطالب الحياة وذلك عن طريق ترجمة المعلومات التى يعرفها والاتجاهات والقيم التى يشعر بها ويعتقد ويفكر فيها، وتوظيفها فى تحديد ما ينبغى عليه عمله.

ويقصد أيضًا بالمهارات الحياتية بانها السلوك الذى يستخدم باقتدار فى إدارة الشؤون الشخصية ويؤدى إلى زيادة الثقة بالنفس وإلى تفعيل القدرات الذاتية المساهمة إيجابيًا فى الحياة اليومية والتمكن الذاتى.

كما عرف هيجنر Hegner 1992 المهارات الحياتية بأنها مجموعة المهارات المرتبطة بالبيئة التى يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التى تمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطنًا منتجًا.

وتعرف أيضًا المهارات الحياتية بأنها هى مجموعة المهارات الشخصية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التى تمكن الفرد من بناء ذاته ضمن سياق

اجتماعى واقتصادى وسياسى وعلمى ويجعله قادرًا على فهم الحياة والتعامل مع متطلباتها باتزان وبتخطيط صحيح للمستقبل.

كما تعرف أيضًا المهارات الحياتية بأنها سلوكيات الطفل تجاه ما يتعرض له من مواقف أثناء ممارسته لحياته اليومية باعتبار هذه المواقف مثيرات تتطلب استجابات يعكسها نوع السلوك الصادر من الطفل.

ومن خلال التعريفات السابقة للمهارات الحياتية نستنتج أن المهارات الحياتية هى مجموعة المهارات الشخصية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية التى تمكن الفرد من بناء ذاته ضمن سياق اجتماعى واقتصادى سياسى وعلمى وتجعله قادرًا على فهم الحياة والتعامل مع متطلباتها باتزان وبتخطيط صحيح للمستقبل.

ثانيًا: ماهية المهارات الحياتية

تعرف المهارات الحياتية على أنها هى تلك المهارات التى تجعل الأطفال قادرين على التفاعل مع الحياة اليومية العصرية بكل إيجابياتها وسلبياتها على أن يتاح للطفل فرص للمارسة وتطبيق كل مهارة فى واقع حياته.

وتعد المهارات الحياتية أحد المهارات الأساسية التى تسعى التربية إلى مساعدة المتعلمين على إكتسابها وتنميتها بشكل واعى وبأسلوب علمى مخطط. ولابد أن تتضمن برامج المؤسسات التعليمية المهارات الحياتية حتى لا يشعر المتعلم بعد خروجه إلى الحياة أنه لا يستطيع أن يتكيف مع الواقع الذى يعيش يه ولا يمتلك المهارات الأساسية اللازمة للتعامل معه ولأن المهارات أحد نواتج التعلم الأساسية التى تظهر من استقراء فلسفة أى منهج لذا على المتخصصين والباحثين ضرورة التركيز على أهمية المهارات ودعمها لدى المتعلمين وبناء

على ذلك فإن الأهداف المهارية التى تتضمنها المناهج التربوية لابد لها من الأنعكاس على أهداف الانشطة التعليمية التى تخطط لها المعلمون.

وتبدوا أهمية دراسة المهارات الحياتية فى إكساب المتعلم الثقة بالنفس وتجعله قادرًا على إدارته ذاته والتفاعل بينه وبين الاخرين وتساعده على معايشة المجتمع والمشاركة فيه والتعامل مع كل المواقف التى تواجهه.

وتمثل المهارات الحياتية ضرورة ضمنية لجميع الأفراد فى أى مجتمع فهى من المتطلبات الأساسية التى يحتاج إليها الفرد لكى يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه حيث أنها تمكنه من التعامل الذكى مع المجتمع وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة.

وقد أكد العديد من الفلاسفة والمفكرن والباحثين على أهمية البدء فى تنمية المهارات الحياتية لدى الفرد منذ مراحل نموه الاولى، لذا تبذل الجهود لتحديد تلك المهارات وتنميتها بداية من مرحلة ما قبل المدرسة وحتى مرحلة التعليم الجامعى وما بعدها.

كما أكد تقدير مؤتمر جومتين ١٩٩٠ على أنه يجب أن يتم تزويد الأفراد بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لتحقيق حياة أفضل وذلك من خلال التعليم والتدريب للمهارات الحياتية.

ثالثًا: أهمية المهارات الحياتية

يعد أمتلاك المهارات الحياتية من ضروريات الحياة لكافة الأفراد فى المستويات العمرية والثقافية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية لما تمثله من مرتكز رئيسى فى نجاح الفرد فى التعامل مع الحياة ومتغيراتها السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية والعلمية والأسرية ولذلك سعت دول

العالم إلى جعل المهارات الحياتية هدفًا من أجل إعداد أفرادها للحياة من خلال أنظمتها التربوية باعتبارها الأداة التى يتم بها أكساب التلاميذ منذ الطفولة وحتى الشباب لهذه المهارة.

وقد حرصت الأنظمة التربوية فى دول العالم على تدريس مقرر المهارات الحياتية فى مدارس التعليم العالم وما بعد الأساسى بهدف إكساب الطلاب لهذه المهارات.

وللمارسة الحياتية أهمية خاصة فى المراحل الأولى من حياة المتعلمين ذلك أن الأطفال فى هذه المرحلة يتمتعون برغبة كبيرة فى التفاعل مع المجتمع واكتساب الخبرات الواقعية لذا من الأهمية تزويد كل متعلم بها كى يستطيع أن يواجه المتغيرات والتحديات العصرية وكذلك أداء الاعمال المطلوبة منه على أكمل وجه فهذه المهارات تحقق له التعايش الناجح والتكيف والمرونة فى حياته العملية والشخصية.

وتؤيد عدد من الدراسات على أهمية تنمية المهارات الحياتية للأطفال فقد أستهدفت دراسة (لطفى، والمقدم ٢٠٠٠) إعداد برنامج لتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة قائم على توظيف الوسائل والألعاب التعليمية البسيطة وأسفرت الدراسة عن فعالية البرنامج، كما كشفت هذه الدراسة عن قصور واضح فى تنمية المهارات الحياتية مثل:

- الغذاء وعلاقته بالتغيرات الحيوية.
- أهمية النظافة فى حياة الإنسان.
- الوقاية خير من العلاج.
- العلاقات الإجتماعية.

كما كشفت أيضًا دراسة (عبد الفتاح ٢٠٠١) عن فاعلية مواقف تعليمية

مقترحة فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة ومن هذه المهارات:

- مهارة الاتصال.
- مهارة التعامل مع المشاعر.
- مهارة اتخاذ القرار.

كما أجريت عدد من الدراسات التى أهتمت بتحديد المهارات الحياتية التى يمكن أن تنمى من خلال دراسة العلوم ومنها دراسة هيلمك ١٩٩٤ Helmke التى حددت عدد من المهارات التى يمكن تنميتها من خلال تدريس وتعلم العلوم وهى:

- المهارات التكنولوجية.
- مهارات الوقاية من الأمراض.
- المهارات الاستهلاكية.
- المهارات اليدوية البسيطة.
- مهارات الاستعداد للوظائف.

كما توصلت دراسة دايسون 1993 Dawson على أن مناهج العلوم ينبغى أن تتضمن المهارات الحياتية التالية:

- المهارات الصحية.
- المهارات البيئية.
- المهارات اليدوية.
- المهارات الغذائية.

- المهارات الأمانية.

وفى دراسة قام بها كل من (عمران وصبحى ٢٠٠١) التى أكدت أن تنمية المهارات الحياتية بشقيها الذهنى والعمل بحاجة إلى كل من:

- المعلومات.

- المعارف.

- الممارسة.

- الدقة.

- السرعة.

- الإتقان.

- التدريب على مهارات التفكير.

ولتعزيز تنمية المهارات الحياتية من الأهمية أن تقوم معلمة الصف على تحويل بيئة التعلم لورشة نشطة باستخدام الوسائط المتعددة والتكنولوجيا متى يستطيع الأطفال من خلال إشباع حاجاتهم وميولهم وجعلهم جزء من المجتمع بتهيئة الأتصال بالبيئة الحقيقية.

وتتمثل أهمية المهارات الحياتية فى حياة الطفل فيما يلى:

١ـ تساعد المهارات الحياتية الفرد فى إدارة حياته.

٢ـ تساعد الفرد على التكيف مع ذاته وعلى التعايش مع المتغيرات الحادثة ومع متطلبات الحياة.

٣ـ تجعل الفرد قادرًا على تحمل المسئولية ومواجهة المشكلات.

٤ـ تحقق ثقته وتساعده على التصرف بفاعلية فى المواقف المختلفة.

٥ـ تساعد على التفاعل الاجتماعى والاتصال الفعال مع الأخرين بل على التفاعل الإيجابى مع الحياة بصفة عامة.

رابعًا: خصائص المهارات الحياتية

تتولد المهارات الحياتية اللازمة للدارسين الكبار فى مجتمع ما فى ضوء طبيعة العلاقة التأثيرية التبادلية بين كل من الدارس الكبير والمجتمع فعلى سبيل المثال نجد مهارات مثل اتخاذ القرار وحل المشكلات من المهارات الضرورية فى المجتمعات المتقدمة، بينما تفتقد المجتمعات النامية الاهتمام بمثل هذه المهارات، هذا بالإضافة إلى أن المهارات الحياتية اللازمة للدارس فى مجتمع ما تختلف من فترة زمنية لأخرى نتيجة لأختلاف معطيات كل فترة من الفترات ومن هذا المنطلق فإن تصنيف المهارات الحياتية قد يأخذ منحنى اجتماعيًا يرتبط بطبيعة المجتمع أو يأخذ منحنى إنسانيًا يرتبط بالإنسان بغض النظر عن المجتمع الذى يعيش فيه.

وفى ضوء ما سبق فيمكن تحديد خصائص المهارات الحياتية على النحو التالى:

- تختلف المهارات الحياتية من مجتمع لأخر تبعًا لطبيعة كل مجتمع ودرجة تقدمه وتختلف من فترة زمنية لأخرى وفقًا لظروف كل فترة، والمهارات الحياتية على هذا النحو تتأثر بكل من المكان والزمان وظروف البيئة.
- تعتمد المهارات الحياتية على طبيعة العلاقات التبادلية بين الدارس الكبير والمجتمع ودرجة تأثير كل منهما على الأخر.
- تستهدف المهارات الحياتية مساعدة الدارس الكبير على التأقلم والتفاعل الناجح مع متطلبات الحياة.

ومن ثم تعد برامج المهارات الحياتية وسيلة فعالة لتمكين وتأهيل الدارسين

الكبار لسوق العمل مما يجعلهم فى وضع أفضل يسمح بالحصول على وظيفة جيدة.

خامسًا: مكونات المهارات الحياتية

إن منظمة الصحة العالمية تتبنى تصنيفًا للمهارات الحياتية يرتكز على ثلاث مكونات وهى كالتالى:

١ ـ مهارات التفكير الناقد وصنع القرار:

وتشمل أتخاذ القرار وحل المشكلات وجمع المعلومات وتقييم العواقب بعيدة المدى للتصرفات الشخصية ولتصرفات الأخرين وكذلك تنمية قدرات الأفراد على التفكير فى حلول بديلة والتعرف على قيمهم وتفضيلاتهم الشخصية وكذلك قيم وتفضيلات الأخرين.

٢ ـ مهارات التواصل بين الأشخاص:

وتتضمن التواصل اللفظى وغير اللفظى والإنصات الفعال والقدرة على التعبير عن المشاعر وتقديم العوائد أو المردود Feedback، كما تشمل مهارات التفاوض والتعبير عن الرفض وتوكيد الذات والتعامل مع الصراع إضافة إلى التعبير عن التعاطف من خلال الاستماع إلى الأخرين وتفهم حاجاتهم.

ومن مهارات التواصل أيضًا تكوين فرق العمل والإنسجام فيها والتعاون مع الاخرين واحترامهم ومراعاة المعايير الاجتماعية وكل ما من شأنه أن يعزز توافق وقبول الناشئ فى مجتمعه.

٣ ـ مهارات المواجهة وإدارة الذات:

تشمل تلك الفئة تعزيز كل الخصال التى تقوم قدرة الفرد على مقاومة الضغوط واكتساب الثقة بالنفس مثل تبنى مركز تحكم داخلى وتقدير الذات

والوعى بالذات وتقييم الذات وإدارة الغضب والقلق والأسى ومقاومة الأزمات بالإضافة إلى إدارة المشقة وتنظيم الوقت وتعلم القدرة على الأسترخاء وتنمية منظور بنائى فى التفكير.

أما منظمة اليونيسيف فتتبنى منظورًا مختلفًا فى تصنيف مكونات برامج المهارات الحياتية حيث تفترض أن أى منا يتبنى هذا التوجه لن يكتب له النجاح ما لم تراع فيه ثلاث مقومات وهى:

١ ـ المهارات:

وتشمل مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية المتداخلة معًا مثل:

ـ مهارة التفكير الإبداعى.

ـ مهارة التفكير النقدى.

ـ مهارة حل المشكلات.

٢ ـ السياق:

ينبغى توصيف واختيار المهارات التى تناسب موقفًا أو سياقًا محددًا فلا حديث عن مهارات اتخاذ القرار على إطلاقها وإنما يكتسب البرنامج فعاليته عندما يفضل التدريب لكى يناسب عملية صنع القرار فى ظروف محددة كأن تكون التعامل مع تعاطى المخدرات أو الوقاية من الانتحار أو الإساءة الجنسية فلكل موقف منها معارف واتجاهات ومهارات مناسبة له.

٣ ـ الطرق:

أى وسائل تدريب المهارة ومن المفترض أنه لن يحدث أى تحسن مالم يقم البرنامج على أساس التفاعل بين مقدمه والمشاركين فيه وكذلك بين المتدربين أنفسهم، وبمعنى أخر لابد من النظر فى أساليب التدريب المناسبة لمهارة معينة وفى سياق محدد.

وبالإضافة إلى هذه المكونات فهناك من يرى أن تشتمل المهارات الحياتية على المكونات التالية:

ـ المهارات الشخصية:

هى المهارات التى تمكن الفرد من التعامل مع المواقف المختلفة بطريقة منظمة وخلاقة مستفيدًا من فهم أفضل للواقع وقدرته على تحديد الأولويات واتخاذ القرار.

ـ مهارات التواصل:

المهارات التى تمكن الفرد من التواصل مع الآخرين بيسر وسهولة وتمكنه من طرح آرائه بوضوح وبثقة وبشكل منظم.

ـ المهارات الاجتماعية:

المهارات التى تمكن الفرد من الإنخراط فى أعمال جماعية بشكل فعال ومنظم.

ـ مهارات تكنولوجيا المعلومات:

وهى المهارات التى تمكن الفرد من التعامل مع الحاسب الآلى وبرمجياته بالإضافة إلى شبكة المعلومات الدولية وتوظيفها بشكل يخدم العملية التعليمية.

ـ مهارات البحث:

المهارات التى تساعد الفرد على تحديد المشكلات وجمع البيانات بالأدوات المختلفة وتحليلها باستخدام البرامج والأدوات الملائمة للوصول إلى معلومات تسهم فى معالجة تلك المشكلات.

وبالإضافة إلى هذه التصنيفات لمكونات المهارات الحياتية فقد قدمت

منظمة الصحة الأمريكية توصيف للمهارات الحياتية والذى يصف مهارات الحياة فى ثلاث فئات وهى موضحة كالتالى:

١ ـ المهارات الاجتماعية:

وتشمل المهارات الاجتماعية على المهارات التالية:

ـ مهارات التواصل.

ـ مهارات التفاوض والرفض.

ـ المهارات التوكيدية.

ـ مهارات العلاقات الشخصية.

ـ مهارات التعاون.

ـ مهارات التعاطف وفهم منظور الأخرين.

٢ ـ المهارات المعرفية:

وتشتمل المهارات المعرفية على المهارات التالية:

ـ اتخاذ القرار وحل المشكلات.

ـ فهم مترتبات الأفعال والتفكير فى حلول بديلة.

ـ مهارات التفكير الناقد.

ـ تحليل تأثير الأقران ووسائل الإعلام.

ـ تحليل المدركات والمعتقدات الشخصية.

ـ تقييم الذات ووضوح الفهم.

٣ ـ المهارات الوجدانية:

وتشتمل المهارات الوجدانية على المهارات التالية:

ـ إدارة الشقة.

ـ إدارة المشاعر والتعامل مع الغضب.

ـ مهارات التحكم الداخلى مثل:

أ ـ إدارة الذات.

ب ـ مراقبة الذات.

ويلاحظ على هذه التصنيفات أنها وإلى حد كبير متشابهة من حيث تناولها لكافة المهارات إلا أنها تختلف من حيث المهارات التى يتضمنها كل مجال، فمثلًا فى تصنيف الصحة العالمية ضمنت مهارة التواصل كمهارة مستقلة بينما فى تصنيف مانجر لكر وأخرون أعتبرت ضمن المهارات الاجتماعية وفى تصنيف رايسل وأخرون ركزوا على نمط التواصل على تكنولوجيا المعلومات أكثر من التركيز على نمط التواصل العادى.

وهذا التعدد فى التصنيف يبين لنا مدى إتساع وتعدد المهارات الحياتية والحاجة إلى مزيد من الدراسات للوصول إلى تصنيف شامل لكل هذه المهارات الحياتية وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات إلى الحاجة لمزيد من الاهتمام بدراسة هذه المهارات ومعرفة مدى اكتساب الشباب لها لما تمثله من ضرورة فى هذه الحياة.

سادسًا: مجالات المهارات الحياتية

نظر إلى تعدد المهارات الحاياتية التى ينبغى أن يمتلكها الفرد ضمن

المراحل العمرية المختلفة فقد أهتمت بعض المؤسسات والباحثين بتصنيف هذه المهارات.

فقد صنفتها منظمة الصحة العالمية إلى ثلاث مجالات وهى كالتالى:

١ـ المجال الأول المتعلق بمهارات التفكير الناقد وصنع القرار.

٢ـ المجال الثانى المتعلق بمهارات التواصل بين الأشخاص.

٣ـ المجال الثالث المتعلق بمهارات المواجهة وإدارة الذات.

بينما صنفها مانجر لكر وأخرون Mangrulkar,etal 2001 إلى ثلاث مجالات:

١ـ المجال الأول تضمن المهارات المعرفية.

٢ـ المجال الثانى تضمن المهارات الاجتماعية.

٣ـ المجال الثالث تضمن المهارات الوجدانية.

٤ـ وصنفها كابل Capel 1995 المهارات الحياتية إلى ثلاث مجالات هى كالتالى:

١ـ المجال الأول: المتضمن للمهارات الشخصية.

٢ـ المجال الثانى: المتضمن للمهارات الاجتماعية.

٣ـ المجال الثالث: المتضمن لمهارات التواصل.

بينما ريسل وأخرون ٢٠٠١ اهتموا بمجال أخر وهومهارات تكنولوجيا المعلومات.

أما هانس Hansen 1997 فقد أكد على مجال أخر وهو مجال مهارات البحث العلمى.

ـ المجال الأول: مجال المهارات الشخصية:

يأتى مجال المهارات الشخصية كأحد المهارات الرئيسة فى التنمية المتكاملة للفرد والتى يعدها داردون وأخرون Darden, etal 1996 إنعكاسًا لعلاقات الفرد وقدرته على تكوينها وقدرته على العرض الواضح للأفكار وكذلك لكونها تتضمن مهاراة اتخاذ القرار ومهاراته الفرعية كمهارات التقييم وتحليل المعلومات وتحديد المشكلات وتحديد الأهداف وإدارة الوقت بشكل جيد والتفكير الناقد وحل التناقضات وأيضًا لكونها أداة فاعلة فى العملية التعليمية من خلال تأثيرها المباشر وغير المباشر فى شخصية الطلاب ودورها فى تشكيل اتجاهات الطلاب وقيمهم وسلوكاتهم.

ويرى ماك كومبس Mgcombs 1998 أن أمتلاك المعلم للمهارات الشخصية يجعله قادرًا على معرفة كيف يشعر التلاميذ وتدفعه ليكون ملتزمًا بالإرتقاء بمستواهم الدراسى والاجتماعى.

وهذا أيضًا ما ذهب إليه نودنج Noddings 1995 بأن المعلم الممتلك لمثل هذه المهارات يؤثر على طلابه فكريًا ويجعلهم يدركون أهمية تنمية مهاراتهم الحياتية للتكيف مع الواقع وبناء غد مشرق.

ـ المجال الثانى والثالث: مجال المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل: يعد مجال المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل من المهارات الاساسية التى ينبغى التأكيد عليها فى برامج إعداد المعلمين.

ـ كما يشيب كابل Capel 1995 لأنها تمثل الدعامة التى تعزز او تحيط عملية التعلم وذلك إما بدفعها لمزيد من التواصل أو عدمه.

ويرى تبوج وكيروزون Tough 1985, Curzoni 1997 أنه بامتلاك المعلم لمثل هذه المهارات يتمكن المعلم من تعرف مدى فاعلية تواصله مع طلابه وأثره فى تنمية تفكيرهم.

كذلك يرى تيجن وكوكلك Eggan and Kouclak 2001 أن هذه المهارات تساعد المعلم على تعرف أفكار طلابه وأرائهم وتدفعه إلى مزيد من الأهتمام بمشكلاتهم والبحث عن وسائل لتعزيز نجاحهم.

ويؤكد كيلى Kelley 1997 على ضرورة أن تكون مهارات التواصل أحد الجوانب الرئيسية التى ينبغى أن تسعى برامج الإعداد لإكسابها للطلاب المعلمين حتى يتمكن خريجوها من التعامل بشكل صحيح مع الأجيال الحالية التى أصبح التعامل معها يحتاج إلى مهارة عالية من التواصل فى ضوء ما احدثته النقلة الحضارية من تغيرات فى فكرة هذه الأجيال.

ويشير نيكمان وتشكرنج وجامسون Beckman, Cneckering and Gamson 1990 – 1991 إلى أن تمكن المعلمين من هذه المهارات يدفعهم إلى مزيد من إشراك المتعلمين فى العملية التعليمية باعتبار أن المتعلمين يتعلمون بشكل أفضل عندما يشتركون فى عملية التعلم لأنهم يشعرون بالأرتياح للجو الاجتماعى.

ويضيف فيتشز وديفز Fiechtner and Davis 1997 أن ممارسة المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل داخل الصف يسهم بشكل مباشر أو غير مباشر فى تنمية هذه المهارات لدى الطلاب وخاصة لأولئك الذين لم تتح لهم الفرصة من قبل لتنميتها.

٣ ـ المجال الرابع: مجال مهارات تكنولوجيا المعلومات

يعد مجال تكنولوجيا المعلومات أحد المجالات المهمة فى حياتنا كأفراد نظرًا إلى أن التكنولوجيا أصبحت من أهم قنوات التواصل على المستوى الشخصى والاجتماعى والاقتصادى والسياسى فالطالب والمعلم بحاجة إلى أمتلاك هذه المهارات للبحث عن المعلومات ضمن شبكة المعلومات وكذلك لإنهاء البيانات الرسمية المتعلقة بهم خاصة ضمن ما يسمى بالحكومة الرقمية أو الإلكترونية.

وير بعض الباحثين التربوين أمثال Prown and Williams 1995, Newnham et. Al 1998 Pelgrun 2001) أنه أصبح لزامًا على معلمى اليوم والغد أمتلاك مهارات تكنولوجيا المعلومات باعتبارها إحدى المهارات الحياتية اللازمة للحصول على فرص وظيفية فى ظل سوق عمل تتنافس وكذلك لكونها أداة رئيسة فى العملية التعليمية ومصدرًا من مصادر المعلومات وطريقة لعرضها وباعتبارها من وجهة نظر بعض التربويين أمثال Crattan et al 1998 أداة مهمة ومتهة للطلاب فى أن واحد للحصول على المعلومات بشكل مباشر ومن بقاع واسعة من العالم.

٤ ـ المجال الخامس: مجال مهارات البحث العلمى

يعد مجال مهارات البحث العلمى من المجالات التى تحظى بأهتمام كبير على كافة المستويات نظرًا إلى ما يشهده العالم من ثورة فى مجال البحث العلمى تتطلب إعداد جيل ممتلك لهذه المهارات وقادر على الاستفادة القصوى من الإنتاج العلمى من جميع أنحاء العالم.

ويشير هانس Hansen 1997 إلى أن امتلاك المعلمين لمهارات البحث العلمى تساعدهم على الإجابة عن التساؤلات الناتجة عن معايشتهم اليومية للعديد من الأشياء التى يحتاج إلى تفسيرات منطقية.

وكذلك يرى هابرد وباور Hubbard & Power 1997 أن المعلمين يسعون دائمًا لمعرفة لماذا تحدث بعض الأشياء فى صفوفهم وكيف يمكن التعامل معها بشكل مدروس.

سابعًا: تصنيف المهارات الحياتية

تشير أدبيات التربية إلى وجودعدة تصنيفات للمهارات الحياتية فنرى أنه يمكن تصنيف المهارات الحياتية إلى الأنواع التالية:

أ ـ مهارات ذهنية: مثل

(القراءة ـ الكتابة ـ الاتصال ـ ممارسة التفكير ـ إدارة الوقت ـ صناعة القرار ـ التخطيط للأداء)

ب ـ مهارات عملية: مثل

(العناية الشخصية بالجسم ـ استخدام الأدوات والاجهزة ـ إجراء بعض الإسعافات الأولية ـ ترشيد الاستهلاك).

وتجدر الإشارة إلى أن تنمية المهارات الحياتية بشقيها الذهنى والعملى بحاجة إلى كل من (المعلومات ـ المعارف ـ الممارسة ـ الدقة ـ السرعة ـ الإتقان ـ التدريب عل التفكير)

ودراسة فيشر Fuscher 1991 والتى أجريت لتحديد المهارات الحياتية الضرورية للصفوفو من (٧ – ١٢) حيث توصلت الدراسة إلى ست مهارات حياتية رئيسية وهى:

١ـ مهارات النمو الشخصى.

٢ـ المهارات العقلية.

٣ـ المهارات الغذائية.

٤ـ مهارات المواطنة.

٥ـ مهارات الاتصال.

٦ـ مهارات الأستهلاك.

وأشار تقدير منظمة الصحة العالمية ١٩٩٣ إلى أن مهارات الحياة الضرورية للتلميذ عشرة وهى كالتالى:

١ـ اتخاذ القرار

٢ـ حل المشكلات

٣ـ التفكير الناقد

٤ـ التفكير الإبداعي

٥ـ الاتصال الفاعل

٦ـ العلاقات الشخصية

٧ـ الوعى بالذات

٨ـ مواجهة الضغوط

٩ـ التعاطف

١٠ـ التعايش مع الانفعالات

وفى دراسة أجراها سينبة Chinapah 1997 تم تصنيف المهارات الحايتية إلى ما يلى:

١ ـ مهارات المحافظة على الذات وتتضمن:

- الصحة الجسمية والنفسية
- الإسعافات الأولية
- قواعد المرور
- العدات الغذائية
- امن الطريق

٢ ـ المهارات الاجتماعية وتتضمن:

- القواعد الحسنة للذوق
- رعاية الأخرين
- المشاركة فى الأنشطة
- الخدمات الاجتماعية
- الاتجاهات الإيجابية

٣ ـ المهارات اليديوية وتتضمن:

معرفة استخدام الأدوات المنزلية وأدوات المعامل وغيرها

٤ ـ مهارات الاستذكار وتتضمن:

- المعرفة
- مصادر التعلم
- تحديد المعلومات
- إدارة الوقت بفاعلية
- استخدام المراجع والقاموس

وبالإضافة إلى هذه التصنيفات للمهارات الحياتية تم تقسيم المهارات فى مجموعات يعكس التنوع فى المهارات المطلوبة للحياة ويشجع الدارسين الكبار على أعتبار هذه المهارات أدوات يختارون من بينها لتحقيق أغراضهم بفاعلية اكبر.

والمجموعات الأربع للمهارات الحياتية اللازمة للدارسين الكبار فى مرحلة ما بعد محو الأمية وهى:

أ ـ مهارات الاتصال

ـ يستخدم مهارات التفاعل بكفاءة

ـ مستمع جيد للأخرين

ـ يحسن إدارة الوقت

ـ مرن فى التعامل

ب ـ مهارات صنع القرار:

ـ يحسن إدارة الموارد

ـ تخطط لبلوغ الأهداف

ـ يحل مواقف الصراع

ج ـ مهارات شخصية:

ـ يتعاون مع الأخرين

ـ يحل المشكلات

ـ يستخدم أساليب التفاوض

ـ يتعايش مع الضغوط

د ـ مهارات التعلم:

ـ يتعلم كيف يتعلم

ـ ينمى مهارات التفكير

ـ يحسن أستخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة

وهناك أيضًا من صنف المهارات الحياتية على أنها

- مهارات عقلية

كاستخدام التكنولوجيا والكمبيوتر

- مهارات اجتماعية

كالتعامل مع الأخر، واتخاذ القرار والحوار السليم، وإدارة الوقت، والتخطيط، وتقبل الأخر، تحمل المسؤولية، الاتصال الجيد، اقتصاديات الفرد والأسرة، التفاوض وقت الاختلاف.

وفى عام ١٩٩٣ أصدرت منظمة الصحة العالمية تقرير عن تعليم المهارات الحياتية فى المدارس Life Skills Education in Schools ويدور حول عشرة مهارات ضرورية لكل فرد فى الحياة وهى كالتالى:

- مهارة الاتصال الفعال
- مهارة العلاقات إل (بين شخصية)
- مهارة الوعى بالذات
- مهارة التعاطف
- مهارة التعايش مع الأنفعالات
- مهارة التعايش مع الضغوط
- مهارة حل المشكلات
- مهارة التفكير الإبداعي
- مهارة التفكير الناقد
- مهارة اتخاذ القرار

ويتعلم الفرد هذه المهارات ويتدرب عليها فى المدارس.

الفصل الخامس

طرق تنمية المهارات الحياتية

مقدمة

أولًا: أهداف تنمية المهارات الحياتية.

ثانيًا: أهمية تنمية المهارات الحياتية.

ثالثًا: أستعراض المهارات الحياتية.

رابعًا: استراتيجية التعلم والتدريب على المهارات الحياتية.

خامسًا: طرق تنمية المهارات الحياتية.

سادسًا: اتجاهات الدول للمهارات الحياتية.

[illegible]

[illegible]

مقدمة

أولاً: [illegible]

ثانياً: [illegible]

ثالثاً: [illegible]

رابعاً: [illegible]

خامساً: [illegible]

سادساً: [illegible]

الفصل الخامس
طرق تنمية المهارات الحياتية

مقدمة

إن أطفالنا هم أمل المستقبل ودعامة مسيرة الوطن نحو التقدم والرقى ولما كانت الثقافة تلعب دورًا هامًا فى تنشئة الطفل وإعداده ليكون فى شبابه ذلك المواطن الصالح الذى يحفز الوطن بعمله وخلقه ومهاراته وقدراته الإبداعية، مما يجعل هناك ضرورة لتوافر المناخ الملائم لها من كثب مناسبة وتشجيعهم على الإطلاع والقراءة لتنمية مهاراتهم للتكيف مع الحياة المستقبلية.

وأنه من خلال ملاحظة الأطفال ومتابعة سلوكهم تبين أن معظم الأطفال يمارسون السلوكيات الدالة على اكتسابهم المهارات الحياتية فى المواقف الطبيعية بينهم مما يشير إلى وجود هذه المهارات لديهم لكنهم لا يجدون البيئة المشجعة على تنميتها ويرجع ذلك إلى أن معظم البرامج تقتصر على المعارف والمعلومات المختلفة دون الاهتمام بالمهارات والقيم واستراتيجيات تنميتها.

أولاً: أهداف تنمية المهارات الحياتية

مما يؤكد زيادة الأهتمام بالمهارات الحياتية أن الاتجاهات الحديثة فى تخطيط المناهج تؤكد على ضرورة تقديم مهارات التعلم المطلوبة للحياة وللعمل وللتعليم كما أكدت ذلك العديد من الدراسات التى اهتمت بإعداد

البرامج لتنمية تلك المهارات وأشارت إلى أهميتها وضرورة تنميتها هذا وبالنظر إلى الاهتمام بالمهارات الحايتية فى مصر يتضح تركيز بعذ أدبيات التربية والتعليم على تنمية المهارات الحياتية عبر مراحل التعليم المختلفة.

ففى هذا الصدد أشار وزير التعليم إلى ضرورة تزويد المناهج التعليمية بالمهاراتالحياتية التى يمكن أبناء المجتمع المصرى من التعامل الذى والكفء من المتطلبات الحقيقية والمتطورة للمجتمع.

كلما اكدت كوثر كوجك على أن الهدف من تنمية المهارات الحياتية هو إعداد إنسان يتمتع بالقدرة على التعايش فى حياته اليومية والتعرف على ما يواجهه من تحديات تحتاج لمهارات مثل:

- القدرة على التخطيط.
- تقدير الموار المتاحة لدية وكيفية الحكم على الأولويات.
- تقبل الاختلافات والتعايش معها.

على أن القدرة على اتخاذ القرار ليست مهارة يتمتع بها ذوى السلطة فقط إنما كل فرد منذ طفولته يجب أن يتعلم كيفية اتخاذ القرار السليم حيث أنها مهارة حياتية لا يستغنى عنها إنسان ويزداد الطلب علها فى المستقبل مع شدة المتغيرات وسرعتها.

كما أشار أيضًا وليم عبيد إلى أن المهارات الحياتية إحدى المهارات الأساسية التى يجب أن يكتسبها المتعلم أثناء مراحل التعليم وأن ما يقدم للمتعلم لابد وأن يسهم فى سد حاجاته الأساسية وأن يمثل مجالات التعليم المعاصر.

وتعتبر المهارات الحياتية من أهم تلك المهارات الأساسية لما لها من دور فعال فى بناء الإنسان فهى ضرورية تربوية لجميع الأفراد فى أى مجتمع ون المتطلبات الأساسية التى يحتاج إليها الفرد لكى يتوافق مع نفسه ومع المجتمع

الذى يعيش فيه ويتعايش معه لأنها تمكنه من التعامل الذى مع المجتمع وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل الإيجابى مع المواقف الحياتية.

ومن ثم فإن تنمية المهارات الحياتية ضرورة ملحة ومهمة أساسية لكل من الأسرة والمدرسة من خلال التنشئة الاجتماعية للأطفال وتعليمهم ومساعدتهم على مواجهة المشكلات بطريقة إيجابية وتحمل المسئولية والتعايش مع التطورات والمستجدات المحلية والعالمية واكتساب المهارات الضرورية للتكيف مع الحياة.

ومن هنا يتضح أهمية امتلاك التلميذ للمهارات الحياتية والتى تمكنه من ممارسة حياته اليومية ونشاطاته الحياتية مما يحقق أهداف التربية بإعداد التلميذ للحياة من خللا مساعدته على التكيف مع ذاته ومجتمعة والتعايش مع المتغيرات الجارية ومتطلباته كما تنمى لدية الرغبة والمعرفة والقدرة على حل المشكلات الحياتية والشخصية والاجتماعية ومواجهة التحديات اليومية وتعديل سلوكياته.

ثانيًا: أهمية تنمية المهارات الحياتية

تعد المهارات الحياتية ضرورة من ضرورات النجاح فى الحياة وتتعدد مصادر أكتسابها بدءًا من الأسرة التى تحرص على إكساب أبنائها المهارات المختلفة التى تمكنهم من التكيف مع واقع الحياة الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والتكنولوجية، وإمتدادًا إلى المدرسة التى تعزز هذه المهارات وتنمى مهارات أخرى، ومع إلتحاقهم بالجامعة يتزايد الاهتمام بتنمية هذه المهارات لضمان إعداد مخرجات قادرة على التوافق مع متطلبات المجتمع وسوق العمل وقد بين كارسون ورنكو Cavson and Runco 1999 أن الدراسات أشارت إلى أن هناك علاقة بين امتلاك الأفراد للمهارات الحياتية

وقدرتهم على حل المشكلات والتكيف النوعى مع الواقع والقدرة على إدراك الضغوط الحياتية.

وذكر سوسن وأخرون Susanetal 2000 أن الدراسات بينت أن تنمية المهارات الحياتية تؤثر إيجابيًا فى تنمية الذات والتكيف مع جنس الفرد والدين والخلفية الأسرية.

ويرى عمران وأخرون ٢٠٠١ أن أهمية تنمية المهارات الحايتية لدى المتعلمين تنبثق من وجود العديد من الأفراد الذين نصادفهم فى مستويات تعليمية مختلفة لا يمتلكون مهارات حياتية أساسية كمهارات اتخاذ القرار وغالبًا ما يتعرضون للفشل أوالوقوع فى الأخطاء فى المواقف الحياتية اليومية، مما يبرر الاهتمام بتنمية مهارات الأفراد مما يسهم فى تطوير أساليب معايشتهم للحياة.

وهذا ما أوضحه كرم ٢٠٠٤ عندما أبرز أهمية التربية فى تعليم الأفراد كيف نعيش معًا وكيف نعيش مع الأخرين ولتحقيق ذلك لابد من أن تهيأ للفرد الفرص لتشكيل نمط تفكير مستقل وناقد وأن يصوغ حكمة الشخص على الأمور لكى يقدر بنفسة ما يرى واجبًا عليه أن يفعله فى المواقف المختلفة.

وقد عرفت منظمة الصحة العالمية المهارات الحياتية على أنها «القدرات اللازمة للفرد لكى يتصرف بطريقة إيجابية ومتوافقة والتى تمكنه من التعامل بكفاية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية».

أما منظمة اليونسيف فقد عرفت المهارات الحياتية بأنها «أساليب التربية أو التعليم القائمة على التفاعل والهادفة إلى إحداث تغير أو أرتقاء إيجابى فيالسلوك والتى تعد محصلة لاكتساب ثلاثة جوانب لاغنى عنها وهى المعرفة والاتجاه والمهارات وبتفعيلها يتمكن الفرد من عمل اختيارات صحيحة فى

حياته الشخصية وتحمل مسؤولياته بشكل أكثر إلتزامًا ومقاومة الضغوط السلبية وتقليل احتمالات ممارسة السلوك الضار فى حياته اليومية».

كما عـرض هيجـنر Hegner 1992 المهـارات الحـياتية بأنهـا مجـموعة المهارات المرتبطة بالبيئة التى يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريف الأنشطة والتطبيقات العملية وتهدف إلى بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التى تمكنه من تحمل المسؤولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطنًا منتجًا.

وقد عرفت بيرسون ٢٠٠٥ تنمية المهارات الحياتية على أنها تقود الطلاب بشكل فردى وضمن مجموعات إلى معرفة السلوكيات الاجتماعية والشخصية التى تمكنهم من تقديم أفضل ما يستطيعون وبذلك يزيد احتمال نجاحهم فى تحقيق أهدافهم.

وهذا إما أكد عليه فضل الله ٢٠٠٦ على أن للمعلم الدور الكبير فى صياغة شخصية المتعلم الإنسانية المتوازنة بمختلف أبعادها الجسدية والنفسية والعقلية والروحية والاجتماعية ليملك القدرة على التكيف مع تعقيدات حاضرة وتحديات مستقبلية وهذا ما دفع بعض التربويين إلى التأكيد على دور برامج الإعداد فى تنمية هذه المهارات.

وذكر كاجن Kagan 1992 أن المعلمين الذى لديهم مستوى عال من المهارات الشخصية والاجتماعية يزيدون من إنجاز التلاميذ وذلك من خلال تقبلهم لطلابهم والأفكار التى يؤمنون بها ويستخدمون الثناء أكثر من النقد ويستفيدون من الوقت بشكل فعال وهذا ينعكس بشكل إيجابى فى نمو تلك المهارات لدى الطلاب.

ثالثًا: أستعراض للمهارات الحياتية

إن إمداد الفرد بالمهارات الحياتية لحسن التصرف ومعايشة الحياة أمر جدير بالأهتمام والتقدير فالتصرف التلقائى القائم على التفكير الفطرى فى مواقف الحياة قد يجرى الدارس إلى سلسلة من الأخطاء لا نهاية لها خاصة وأن كثيرًا من التى تصادف الدارسين الكبار فى حياتهم اليومية تتطلب مهارات ذهنية أعمق مما يوجد فى تفكيرهم ومهارات عملية أعلى مما يمتلكونها وبالتالى قد يكون من الضرورى تزويدهم بمهارات مفيدة لهم فى الحاضر والمستقبل فى القرن الحادى والعشرين مثل مهارات الاتصال ومهارات من القرار ومهارات التعلم وأخيرًا مهارات شخصية (بيئية).

١ ـ مهارات الأتصال والتواصل:

على الرغم من أن الاتصال بين الأفراد سهل إلا أن عملياته معقدة فهى عمليات تبادل المعلومات بين فردين أو أكثر، وهناك عمليتان مسئوليتان عن الأتصال ترتبط بأرسال واستقبال الرسالة.

المرسل يرسل الرسالة والمستقبل يسمع ويفسر الرسالة والاتصال الجيد يحدث عندما ينتهى المرسل والمستقبل من الرسالة ولدى الأثنين نفس المعنى للرسالة وأن التواصل هو جزءًا رئيسيًا من عملية التربية، حيث تبدأ أولى خطوات التواصل لدى الطفل بعدالولادة فإن صيحة الوصول الأولى تعد نقطة إنطلاق العلاقة الملموسة بينا لطفل والعالم الخارجى لأم وهناك ثلاث قنوات للتواصل مع الطفل.

١ـ النظر والاستماع لاكتشاف شخصية الطفل ومعرفة انفعالاته.

٢ـ التوافق مع احتياجات الطفل ومشاعره.

٣ـ المشاركة بالاستجابة الفورية لطلبات الطفولة الملحة.

لذا على المعلمة التعايش مع خبرات وتجارب الأطفال وتتفاعل مع أطفالها فتدعم أدوات التواصل وذلك بأنشطة التحدث والاستماع والغناء والمودة والابتسامة لإرساء التألف واللغة المشتركة بين الأطفال بعضهم بعض وبين الأطفال والمعلمة وهذا جوهر التواصل وكذلك لابد من وضع قواعد وأسس للأطفال داخل الروضة للحفاظ على نظام الروضة وحسن التواصل بنى الأطفال والمعلمة لتحقيق النجاح والسعادة مع قدر من الصدق مع الأطفال لتشجيع الثقة والحفاظ على القدوة والمثل الأعلى.

ولعل تشجيع الأطفال بعبارات الثناء والفخر والدعم المعنوى سواء من الجوانب الأكاديمية أو الابتكارية أو الاجتماعية من شأنه أن يسهم فى رفع كفاءة مهارات التواصل لديه.

ومن مهارات الاتصال التى يحتاج إليها الدارس لتعلمها والتدريب عليها هى كالتالى:

- مهارات التفاعل بكفاءة

وهناك نوعان من الاتصال يستخدمان أثناء الاتصال وهما:

أ - الاتصال والتفاعل اللالفظى:

وهى طريقة لإرسال واستقبال الرسالة بدون كلمات أى باستخدام تعبيرات الوجه والإشارات وحركات الجسم ونظرات العين.

ب - الاتصال والتفاعل اللفظى:

يستخدم الكلمات عند إرسال واستقبال رسالة ويعد كل من الحديث والكتابة من أشكال الاتصال اللفظى ويحتاج الدارس الكبير إلى تنمية مهارات الأتصال والتفاعل بالمحيطين به فى حياته اليومية من أصدقاء وزملاء فى العمل وأخرين والاتصال الناجح والتفاعل الجيد يتطلب من الدارس الكبير أن يتعلم ويتدرب

على كيفية التعبيرعن ذاته وأفكاره بوضوح وبصوت هادئ مستخدمًا تعبيرات لفظية ولا لفظية لتوصيل المعنى المراد.

ومن مهارات الاتصال الأخرى:

ـ مسمتمع جيد للأخرين:

تتمثل أهم مهارات الاتصال فى المحادثة والاستماع مع مراعاة أن تنمية مهارة الاستماع لا تقل أهمية عن تنمية مهارة الحديث فكلاهما مهارتان مهتمتان بالاتصال الفعال.

بوجه عام يوجد نوعان من الاستماع:

أ ـ الاستماع الخامل: يعنى سماع الكلمات دون محاولة فهم مدلولها.

ب ـ الاستماع اليقظ: يتحقق عندما نتأكد من وضوح الرسالة وعندما يعطى المستمع تغذية مرتدة Feed Back تفيد بفهم معنى الرسالة من خلال تفاعلات لا لفظية (ابتسامة ـ إيماءات).

وهناك عوامل تساعد على الاستماع الجيد:

ـ إظهار اهتمام بالرسالة أوالشخص الذى يلقيها.

ـ محاولة فهم الرسالة وليس مجرد الاستماع لها.

ـ إتاحة الفرصة أمام المرسل ليكم تفكيره.

ـ احترام أفكار ومشاعر المرسل.

ـ استخدام مهارات التفاعل اللفظى من خلال توجيه أسئلة قصيرة.

ـ السيطرة على الأساليب اللالفظية مع التأكد من إنها تدعم ما تم استيعابه من الرسالة.

ويحتاج الدارس إلى تنمية مهارات الاستماع اليقظ لأنها من شأها أن تساعده على النجاح فى عمليات التفاعل الاجتماعى خلال مواقف الحياة اليومية:

- يحسن إدارة الوقت:

فيمكن تحديد خصائص الوقت كما يلى:

- الوقت دائم السريان لايمكن إيقافه.
- لايمكن إطالة أو أختصار الوقت.
- كل الأفراد يمتلكون نفس الوحدة من الزمن على مدار اليوم.

فوائد إدارة الوقت:

- تساعد الدارس على أداء الأنشطة المهمة المتطلب منه أداؤها أولًا.
- تساعد فى عملية التوازن بين الانشطة بيحث لا يقضى الدارس معظم وقته فى أنشطة تمثل مجالًا واحدًا من مجالات الحياة، إنما المطلوب هو التنوع والتوازن فى توزيع الوقت بين مجالات عدة.
- تساعد فى تحقيق الأهداف والأهداف تساعد فى رسم الخطط والعمل على تحقيقها.
- تساعد فى تجنب فقدان الوقت وذلك بالتخطيط والسيطرة على أستخدام الوقت.

ويحتاج الدارس أن يتعلم ويتدرب على إدارة الوقت فى كل ما من شأنه أن يفيده وذلك بالتخطيط الجيد للوقت ويعد كل من القيم التى يعتنقها الدارس والأهداف التى يسعى لتحقيقها عاملين مهمين فى تخطيط الوقت.

- مرن فى الموقف.

وتدور هذه المهارة حول أمتلاك القدرة على التغيير والتعديل المناسب فى ضوء ما سيتجد من ظروف او متغيرات لم تكن متوقعة أثناء التخطيط لأى مواقف، مع مراعاة الاحتفاظ باتجاه الخطة نحو تحقيق الأهداف.

فالدارس إذا أراد تحقيق هدف فعليه أن يقوم بوضع خطة للوصول للهدف وفى حالة إذا قابلته أى عقبات او مشكلات يجب أن يعدل ويغير فى الخطة قدر المتستطاع حتى يصل إلى الهدف المنشود.

ويمكن للدارس مراعاة المرونة فى الخطة نفسها بحيث إذا اختلفت الأهداف المستقبلية عن الظروف المتوقعة فإن نفس الخطة يمكن الأستمرار فى أستخدامها مع القليل من التعديلات الضرورية وتعتبر الخطة مرنة إذذا كان من الممكن تغييرها أو تعديلها بتكلفة معقولة ودون الإضطرار إلى إلغاء هدف من الأهداف.

وعلى الجانب الأخر للمرونة يمكن للدارس أن يضع فى الحسبان كل العوامل المستقبلية المحتملة، يضعها فى شكل حلول أوخطط بديلة فإن أوقعت الأحداث الطارئة أمكن التحول بسرعة إلى أحد الحلول أو الخطط البديلة مما يعنى السهولة فى إجراء العمل الذى تميله الظروف والأحداث دون التخوف من توقف الخطة.

٢ ـ مهارات أتخاذ القرار:

هى عملية تحفيظ الأطفال على الاختيار دون التدخل فى عملية التخطيط ذاتها وذلك بتجميع المعلومات وتفحص ما تم اختياره من كافة الجوانب، وتقدير عواقبها المحتملة ثم تحديد سلبياتها وإيجابياتها وبعدها يتمسك باختياره.

دائمًا ما يتخذ الأطفال قراراتهم عجالة وأحيانًا بدون تفكير فهم يميلون إلى

حلول لمشاكلهم بشكل عام (كل شيء أو لاشيء). (نعم أو لا) كذلك يركز الأطفال على الموقف الذى بين أيديهم ويواجهونه دون النظر للأمام. والكثير من الاطفال من عمر ما قبل المدرسة لديهم ما يحبون وما لا يحبون وعلى البرامج التربوية تزويد الطفل بفرص متنوعة ليحدد خيارته ثم علينا احترام تلك الخيارات، وإظهار تقدير لأفكاره.

ويمكن استخدام طريقة Sodas لتعليم الأطفال كيفية اتخاذ القرار السليم فهى تساعد كل من الأطفال والكبار على التفكير بشكل أوضح لاتخاذ القرار السليم وترمز الحروف.

S – بمعنى تحديد الموقف	Situation
O – بمعنى الخيار	Option
D – بمعنى تحديد نقاط الضعف	Disadvantages
A – بمعنى تحديد نقاط القوة	Advantages
S – بمعنى الحل	Solution

وتذكر الحياة اليومية بالعديد من المواقف التى تحتاج لاتخاذ قرارات وبعض هذه القرارات روتينى لايحتاج إلى تفكير ولتنفيذه بينما البعض الأخر مصيرى يحتاج إلى تخطيط ومهارات تفكير خاصة وأيًا كان القرار فإن هنك عددًا من العوامل تؤثر فى صنعه واتخاضه.

ـ العوامل التى تؤثر فى اتخاذ القرار:

أ ـ حالة النضج التى يسعى إليها.

ب ـ القيم التى يعتنقها.

ج ـ الأهداف التى يسعى إليها.

د ـ مستوى التطلع المنشود (الطموحات).

هـ ـ الموارد التى يمتلكها.

٣ ـ مهارات تقدير الذات:

بعد الشعور الذى يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد محددات السلوك الهامة نحواحترام الذات وتقديرها، إن فكرة الطفل عن نفسه والتعرف على صورة لذاته تجيب عن تساؤل هام للطفل وهو من أنا؟ ويمكن برنامج الروضة أن يعطى إجابات وتفسيرات لسؤال الطفل لنفسه يأتى بطريق غير مباشر عن طريق الأخرين الذى ن يتفاعل معهم فهو يرى ذاته بوضوح كما يراها ويقدرها الأخرين.

لكى ينجح الأطفال فى حياتهم العملية والعلمية لابد أن تكون لديهم ثقة بأنفسهم وأن يتقبلوا ذاتهم وأن تقبل الذات له جزأن هما كالتالى:

١ ـ الجزء الأول: مفهوم الطفل عن ذاته والمقصود بهذه الصورة التى يحفظها عن نفسه.

٢ـ الجزء الثانى: هى طريقته فى تقييم الأشياء التى يراها.

٤ ـ مهارات المسئولية:

هى أحدى المهارات الحياتية الاكثر أهمية والمرغوب فيها بشدة وهى تعنى أن تكون جديرًا بالثقة ويعتمد عليك وتتحمل عواقف تصرفاتك وبمجرد إكتساب هذه المهارة فإنها تعزز مهارات حياتية اخرى مثل احترام الأخر والتعاون.

ولعل الأطفال يعيشون فى بيئة سواء فى المنزل أو الروضة كثيرًا ما يزيد حولهم (هذا ليس شأنى أوهذا ليس خطأ)

لقد أصبحنا نعيش فى عالم يركزعلى إلغاء اللوم على الغير ولأن المحاكاة

والتقليد إحدى خصائص طفل ما قبل المدرسة فعليًا فعلينا تقديم المثل والقدوة على مهارة تحمل المسؤولية سواء من المعلمة فى الروضة أو الام والأسرة فى المنزل.

والحقيقة أن الروضة يمكن أن تكون هى بصيص الأمل بالنسبة لكثير من أطفالنا ليحظون بفرصة فهم جيدة لمهارات حياتية قيمة مثل المسؤولية أو الأهتمام وذلك مع وجود معلمة ملتزمة وقدوة ومهتمة بفرصة تعزيز قدراتهم الشخصية والاجتماعية والاكاديمية.

فالمعلمون قادرون على تهيئة الظروف الملائمة لتعزيز مثل هذه المهارات بواسطة مواقفهم الذهنية ومحتوى برامجهم والجو العام الذى يهيئونه لأطفالهم.

خطوات بناء المسئوولية لدى الأطفال.

- تعليم الأطفال معنى وقيمة المسؤولية.
- تعزيز فهم قواعد مسؤوليات الصف.
- تدريب الطفل على مهارات التحكم فى الذات والمسؤولية نحو الذات.
- تطوير مسؤوليات التعلم الذاتى والتعلم التعاونى.
- تهيئة بيئة تعلم تشجع الأطفال على المسؤولية ويشعرون فيها بالامان الجسدى والنفسى.
- وضع قواعد لاجتماعات الأطفال.

أ ـ عدم المقاطعة.

ب ـ الإشارة بهدوء

ج ـ الإنصات بانتباه.

د ـ أحترام الأخر.

ـ مساعدة الأطفال على إدراك ما هية السلوك المسئول المناسب.

فتأتى أهمية وجود برنامج كامل يلبى احتياجات الأطفال ويكون م المرونة بحيث يوازن بين ما يتعلمه الطفل داخل الروضة وما يواجهه من الحياة اليومية خارجها، فالأنشطة المتكاملة تعتبر أساس هام فى بناء شخصية الطفل وإعداده إعداد متكاملًا لكى يستطيع مواجهة مواقف الحياة ومشكلاتهم بطريقة ناجحة تمكنه من التكيف والتفاعل الاجتماعى.

٥ ـ مهارات شخصية (بيئية)

وفى هذه المجموعة نتناول أربع مهارات شخصية (بينية الأزمة للدارس وذلك كما يلى):

ـ التعامل والتعاون مع الأخرى:

إن عملية التعامل والتعاون مع الأفراد المحيطين والتوافق معهم فى جوهرها عملية إيجابية ووظيفية أساسها التفاعل المستمر بين الدارس أو المتحرر حديثًا من الأمية وما يحيط به من أشخاص مثل «الأهل والأقارب والأصدقاء وزملاء العمل وغيرهم».

والهدف من ذلك ألا يكون الدارس الكبير منشغلًا بذاته وإشباع احتياجاته دون التفات المحيطين به حيث إن عملية التعامل والتعاون مع الأخرين عملةى نفسية واجتماعية تتكامل فيها الاحتياجاتالفردية والمتطلبت الاجتماعية وتتوازن بحيث يتضمن ذلك إحداث التغيرات الضرورية اللازمة لكل من الدارس والمجتمع، وصولًا لحالة التناغم والتوافق والإنسجام المنشود بين الدارس وذاته من ناحية والدارس والمجتمع المحيط من ناحية أخرى.

ـ عوامل تؤثرعلى التعامل والتعاون مع الأخرين:

أثناء التعامل مع الاخرين قد يحدث سوء فهم لمعنى ما نحاول ان نوصلة للأخرين عندئذ فإننا نسعى إلى إعادة توضيح الرسالة مرة أخرة ومن بين العوامل التى تؤثر على عملايت التعام لوتجنب الدارس سوء الفهم:

الثقة بالنفس والحالة الإنفعالية والبيئة.

ـ الثقة بالنفس:

الأفراد ضعيف الثقة بالنفس يرسلون رسائل مختلفة تمامًا عن تلك التى يرسلها الأفراد الذين يتميزون بثقة عالية بالذات فالأفراد ضعيفة الثقة بالنفس لديهم مشكلات فى التعامل مع الأخرين، فهم يخافون رفض الأخرين لأفكارهم ولذا يخشون التعبير عن حقيقة مشاعرهم.

ـ الحالة الانفعالية:

فعندما يكون الانفعال عاليًا يختلف التعامل عنه عندما يكون الانفعال منخفضًا.

على سبيل المثال عند ظهور النتيجة فى فصول محو الأمية تباينت مشاعر وأنفعالات الدارسين بين الفرح والحزن أو عدم الرضا تماشيًا واستناد النتيجة كل منهم.

ويلاحظ عندما يكون الدارس فى حالة أنفعالية شديدة يحدث أن تكون تعاملاته مع الأخرين غير صحيحة وغير موفقة، مما قد يتسبب فى فقدان بعض من فرص النجاح.

ـ البيئة:

البيئة لها تأثير فى عمليات التعامل والتفاعل الاجتماعى كذلك الوقت الذى يقع فيه التفاعل والزمن الذى يستغرقه التعامل.

على سبيل المثال يختلف أسلوب التعامل والتعاون مع الأخرين إذا كان الدارس فى بداية يوم عمل أو فى نهايته.

والبيئة الأمنة المشجعة مع إتاحة الوقت المناسب ومراعاة تجنب المضايقات والمقاطعات أثناء التعامل، عوامل مهمة من شأنها تحقيق التواصل الجيد، والعكس صحيح أيضًا، وبناء عليه فإن إختيار الوقت المناسب والمكان المناسب والاستعداد النفسى والبدنى مهم من أجل تعاملات ناجحة.

ـ حل المشكلات:

قد يتعرض الدارس لمشكلة او موقف يواجهه ولكنه لا يملك المعلومات او المهارات التى تمكنه من حسن التصرف فيه.

وعلى هذا فالدارس يكون فى مشكلة إذا توافرت الشروط التالية:

ـ وجود هدف واضح يرغب الدارس فى تحقيقة.

ـ توجد عوائق فى طريق تحقيق الهدف.

ـ يحتاج الامر إلى التفكير فى حل.

ـ قد يكون هناك اكثر من حل للمشكلة.

ـ أهمية مهارات حل المشكلات تتمثل فى الأذى.

تزود الدارس بالفرص المتنوعة لممارسة معلوماته ومهاراته ومفاهيمة السابقة، كما تثير الفضول العقلى والرغبة لدى الدارس لإيجاد حل خاصة إذا كانت المشكلة متصلة بحاجة للدارس او تثير رغبته فى التحدى والمناقشة والتفكير الناقد.

وتقوم مهارة حل المشكلات على أساس خطوات البحث والتفكير العلمى وذلك كما يل:

- تحديد المشكلة.

- تعرف الظروف والشروط المحيطة وجمع المعلومات المتصلة بها.

- وضع الفروض الممكنة لحل هذه المشكلة.

- دراسة كل فرض على أساس النتائج المحتملة فى حالة اختياره.

- اختيار الحل الامثل.

ويحتاج الدارس الكبير إلى تنمية هذه المهارة وذلك بالتدريب عليها من خلال مواقف حياتية متباينة يمكن أن تصادف الدارس.

- استخدام اساليب التفاوض:

يكون التفاوض دائمًا بين طرفين ولكل طرف هدف يسعى للوصول إليه وبين الهدفين تضاد ويصبح التفاوض ناجحًا إذا تم الحصول على اكبر قدر من الهدف المراد تحقيقة للطرف الأول والطرف الثانى دون وجود قدر كبير من الخسائر للطرفين، حيث إن التفاوض يهدف فى النهاية غلى الوصول إلى حل وسط. فالمفاوض الجيد هو الشخص القادر على تحقيق أكبر قدر من المكاسب مع تقديم أقل قدر من التنازلات بمعنى أنه أستطاع أن يصمم وينفذ استراتيجية ناجحة للتفاوض.

أما مهارة الإقناع فهى محاولة تغيير الاتجاهات عن طريق التأثير المباشر الذى يؤدى إلى تعديل الاتجاهات ومن ثم السلوك وتقوم عملية الإقناع على عدة سمات أساسية مهمة منها:

- المصداقية والشفافية:

ويقصد بالمصداقية والشفافية مدى استعداد الفرد الذى يقوم بعملية الإقناع لأن يصدق ويطرح جميع الحقائق دون لبس أو إخفاء وهذا امر يعتمد على عاملين أساسين هما كالتالى:

١ـ الخبرة والدراسة: ويقصد بها مدى معرفة ودراية الفرد بعملية الإقناع.

٢ـ الجدارة بلاثقة: بمعنى ما يدعو غليه الفرد القائم بعملية الإقناع نابع من قناعة وثقة وإيمان بالموضوع؟

وغالبًا ما يكون الدارس الكبير هو الشخص القائم بعملية التفاوض وهذا على أساس القيام بإقناع زملاء العمل أو الرؤساء لعمل معين أو موضوع معين ومن ثم على الدارس الكبير أن تستخدم التكنيك السابق.

ـ يتعايش مع الضغوط:

قد تقع أحداث حادة فى حياة الدارس تشكل ضغوطًا عليه وتتطلب إجراء تغيير رئيسى فى الحياة ومواجهة أكثر من مصدر من مصادر الضغط فى وقت واحد بشكل أصعب مواقف الضغط التى يمكن أن يتعرض لها المرء.

على سبيل المثال قد يفقد الدارس الكبير وظيفته عندئذ يضطر لأن ينتقل مع أسرته من مسكنه ليقيم فى مكان أخر بسبب تقلص الموارد الاقتصادية وأن يلحق اولاده بمدارس جديدة أقل فى المستوى، وأن يتقبل عملًا لا يتفق مع مؤهلاته العالية.

وقدرة الفرد على معايشة الضغوط تتأثر باتجاهاته نحو نفسه ونحوالأخرين فالاتجاه الذهنى الإيجابى يساعد فى معالجة مواقف الضغط بطرق صحية.

فعلى سبيل المثال تقدير الدارس لنفسه والثقة بالنفس والقدرة على التماسك أمام الضغوط تساعد الدارس على تخطى الصعوبات، بينما نجد الدارس ذا النزعة السلبية يشعر بعدم قدرته على التعايش مع الموقف وقد يعانى من مشاعر الإحباط واليأس أمام ضغوط الموقف.

وتعلم المهارات التى بواسطتها يمكن معالجة مواقف الضغط من شانه المساعدة فى تخطى المواقف العصيبة فى الحياة.

ويمكن لأى دارس أن ينمى هذه المهارة بتحديد مواقف الضغط وتعرف مصادرها وأسبابها ثم التفكير بترو وهدوء فى كيفية التعايش معها ومعالجتها.

رابعًا: استراتيجية التعلم والتدريب على المهارات الحياتية

هناك عدد من العوامل المهمة التى يتعين أخذها فى الاعتبار عند بدء التدريب على مهارة جديدة للدارسين الكبار فى مرحلة ما بعد محو الأمية على سبيل المثال:

- مستوى نضج الدارس إلى جانب قدرات المعلم.
- المدرب وخبراته.
- المفاهيم والأداءات والحركات المطلوب التدريب عليها.
- الإمكانات المتاحة للاستخدام فى مراحل التدريب المختلفة.

وتتدرج استراتيجية التدريب على المهارة فى ثمانى خطوات كما يلى:



شكل يوضح استراتيجية التدريب على المهارات الحياتية

من الشكل السابق يتضح وجود علاقات اجتماعية بين الدارسين وبعضهم البعض وبين الدارسين والمعلم وتبدوا أهمية هذا التفاعل الاجتماعى فى خلق وتكوين علاقات ثابتة بينهم وهى فى حد ذاتها مهارة من مهارات الأتصال والتفاعل مع الأخرين يستلزم التدريب عليها وإتقانها.

وفيما يتعلق باستراتيجية التدريب على المهارات الحياتية يمكن توضيح الأتى:

إن الممارسة والتدريب يؤديان إلى أكتساب المهارة ولكن هذا التحسن يقل ويتسطح تدريجيًا عندما يصل إلى درجة الإتقان.

ويلاحظ انه متى تم اكتساب مهارة فإنه يصعب نسيانها، ومن الأساليب الناجحة فى تعلم المهارة تعلم الأقران وذلك باتاحة فرصة للدارس الكبير الذى أجاد اكتساب المهارة لأنه يعلم زميله المهارة بطريقة صحيحة.

خامسًا: طرق تنمية المهارات الحياتية

إن للأهتمام بالمهارات الحياتية هناك موسسات تعليمية تقدم توجيهات وإرشادات للوالدين لتعليمهم المهارات الحياتية وإكساب طفل المدرسة الابتدائية المهارات الحياتية عن طريق إصدار بعض الكتيبات التعليمية تحمل بعض العناوين مثل:

١ ـ تحدث عن المدرسة

حيث تقوم الأسرة بتشجيع أطفالها للحديث عن المدرسة ومشاعره نحوها والقيام بتمثيل الأدوار بتوجيه أسئلة مثل:

ـ ماذا تفعل لو كنت أنت المعلم وأنا (الأب أو الأم) الطالب؟

ـ ماذا لو كان هذا المكان فصلك؟

وغير ذلك من الأسئلة.

٢ ـ نموذج القدوة الحسنة:

يقوم الوالدين بسؤال التلميذ أسئلة ويظهران عدم معرفة الإجابة لزيادة دافعية التلميذ للتعليم ثم يخططان معه طريقة البحث عن الإجابة فيكسب حب البحث عن المعرفة من مصادرها المتنوعة.

٣ ـ مشاكل الواجب:

يساعد الطفل عندما يواجه مشكلة فى الواجب أن يجزئها إلى مشكلات

أصغر وأصغر أى إلى مهام قابلة للتنفيذ وقيام المدرسة بتقديم خدمة الاتصال الهاتفى (الخط الساخن) للتعاون بين المنزل والمدرسة لحل مشاكل الواجبات المنزلية.

٤ ـ القراءة العائلية:

بتكوين مجلس للقراءة العائلية مع الطفل لكى يتعود على القراءة وتوسيع دائرة القراءة بحيث لا تقتصر على الكتب المدرسية وإنما يتعداه إلى كتابات أخرى مثل ما يكتب على صناديق الأطعمة وصناديق اللعب لمعرفة المكونات وتاريخ الإنتاج وإنتهاء الصلاحية وغيرها من بيانات.

٥ ـ فى الطريق:

ممارسة القراءة أثناء السير فى الطريق كقراءة العلامات واللوحات الإرشادية بالطريق، قراءة إعلانات المعارض التجارية وغير ذلك لتأكيد الدافع المعرفى وزيادة فاعلية التفاعل مع المواقف الحياتية.

إن المشاركة بين الأسرة والمدرسة لها إنعكاساتها على مهارات التلاميذ إذ يتحسن أدائهم الأكاديمى وتنمومهاراتهم الحياتية اللازمة للتفاعل بفاعلية مع مختلف المناشط الحياتية.

سادسًا: أتجاهات الدول للمهارات الحياتية

نظرًا إلى أهمية المهارات الحياتية فقد حظيت باهتمام كبير من قبل دول العالم إلى أن أصبحت أحد أهم القضايا التى تشغل الحكومات ويتم اخذها كمنطق أساسى فى سياساتها من خلال ربط التربية والعمل لخلق جيل ممتلك لمثل هذه المهارات وقادر على التعامل مع واقعى تنافسى فى فرص العمل والتغيرات الاقتصادية وكذلك التحولات الاجتماعية والثقافية.

وقد أبرد كل من بونى ولودن Powney and Lowden 2000 إدراك الشباب لاهمية المهارات الحياتية بغض النظر عن مستوياتهم التعليمية ومناطق سكنهم فهم ينظرون إليها باعتبارها ضرورية لمواجهة الحياة وتعزيز فرص الحصول على الوظيفة.

ومن منطلق الحرص على إكساب الأفراد لهذه المهارات طرحت المملكة المتحدة الاستراتيجية الوطنية للمهارات الحياتية فى مارس ٢٠٠١ هدفت إلى إتاحة الفرص للراشدين لاكتساب المهارات التى تمكنهم من المشاركة الفعالة فى مجتمع القرن الحادى والعشرين.

وقد تطلب تطبيق تلك الاستراتيجية كما يرى جيانا كاكى Ciannak 2005-ki إحداث تغيرات فى طرائق التدريس والمناهج التربوية والوسائط التعليمية والمواد التعليمية والاختبارات لدعم هذا التوجه.

وكان لهذه الاستراتيجية الأثر الكبير فى تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب الذين التحقوا بالمدارس العليا التى طبقت هذه الاستراتيجية وكذلك الحال فى الولايات المتحدة، أشار سلبكر وأخرون Stickeretal 2005 أن الأهتمام بتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعات فى الولايات المتحدة حظى بأهتمام كبير لعقود باعتبارها مرحلة تحول رئيسة فى حياة الطلاب الجسدية والمعرفية والنفسية وذلك لكون تنمية مثل هذه المهارات تمكن الطلاب من الاستقلالية والتنافسية والإنتماء الاجتماعى.

وقد تزايد الأهتمام بهذه المهارات دوليًا وإقليميًا ومحليًا فقد عقد المؤتمر الدولى للتربية فى دورته السابعة والأربعين برعاية منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة تحت شعار (تأمين التعليم الجيد لكل الشباب) «التحديات والاتجاهات والأولويات» فى جنيف بسويسرا فى الفترة من ٨ - ١١ سبتمبر ٢٠٠٤ واكد على تعزيز المهارات الأساسية ومواصلة إتباع أساليب التعليم

القائمة على المشاركة الفعالة وتحويل المعلومات إلى شركاء حقيقيين فى عملية تأهيل متكاملة ونشطة ترتبط إرتباطًا وثيقًا بحياة المجتمع المحلى وبالعالم.

وأوصى التقرير الختامى للقاء الثانى للجان السكانية والتنمية للدول العربية والأعضاء فى المنتدى المنعقد فى ٠٢ - ٢٢ شباط ٢٠٠١ فى الأردن على أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى اليافعين والشباب.

كما أبرز تقرير المدير العام عن تنفيذ توصيات المؤتمر الرابع لوزراء التربية والتعليم العرب المنعقد فى بيروت ١٥ - ١٨ مايو ٢٠٠٤ أهمية التركيز على تنمية المهارات الحياتية.

وكذلك أكد المؤتمر الخامس لوزراء التربةى والتعليم العرب حول التربية المبكرة للطفل العربى فى عالم متغير على ضرورة تنمية المهاراتالحياتية.

وتجاوبًا مع التوجهات الدولية والأقليمية والعربية بدأت سلطنة عمان ممثلة فى وزارة التربية والتعليم بإدخال مقرر المهارات الحياتية فى العام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ ضم المواد الدراسية فى التعليم الأساسى وما بعد الأساسى وتم إعداد مقررات دراسية متعلقة بهذا الموضوع، وهذا التجاوب يتطلب وجود معلمين قادرين على تدريس هذا المقرر الجيد وخاصة فى ضوء عدم وجود خريجين متخصصين (مهارات حياتية).

الفصل السادس

دور المؤسسات التربوية في تنمية المهارات الحياتية

مقدمة

أولًا: دور الأسرة فى تنمية المهارات الحياتية.

ثانيًا: نماذج ادوار الأسرة فى تنمية المهارات الحياتية.

ثالثًا: دور المدرسة فى تنمية المهارات الحياتية.

الفصل السادس
دور المؤسسات التربوية
فى تنمية المهارات الحياتية

مقدمة

فى الأونة الأخيرة زادت العناية بتربية الطفل فى جميع مراحل نموه وتعليمه بشكل عام وبمرحلة ماقبل دخول المدرسة بشكل خاص نتيجة لما أظهرته البحوث التربوية والنفسية من أهمية السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل فى تشكيل شخصيته وتحديد أنماط سلوكه فى قابل أيامه فيها تتكون جميع الاسس التى تبنى عليها الخصائص اللاحقة من جسمية وعقلية واجتماعية وعاطفية وسلوكية. وتترسم سمات سلوكه وصفاته المزاجية وعلاقاته الإنسانية ولذلك تصبح هذه المرحلة التعليمية المقبلة بأساليب مشوقة.

لذا طورت البرامج التى تقدم لأطفال الرياض بما يتناسب مع طبيعة النمو فى هذه المرحلة وبما يحقق اهدافها من إكساب بعض المفاهيم والمهارات التى تساعد الطفل لكى ينمو نموًا طبيعًا بما يمهد لدراسته الابتدائية ويشير علماء النفس إلى أن أطفال الرياض يكتسبون بعض المهارات الحياتية قبل دخولهم المدرسة بعد أن يكونوا قد تمكنوا من تحقيق قدر من الاستقرار الذاتى والتفاعل السليم مع المحيطين بهم.

ويفرض ذلك على المدرسة أن تغير من وظيفتها من كونها مجرد مكان لتلقين التلاميذ المعارف المختلفة وتعليمهم المهارات الأساسية القراءة والكتابة والحساب وان تصبح مكانًا لتنمية جوانب شخصية التلاميذ المختلفة معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا واكتساب المهارات اللازمة لحياتهم حاضرًا ومستقبلًا فى ضوء المتغيرات المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية.

ويؤكد هذا التوجهات العالمية فى إعداد المناهج الحديثة على أن يكون للمنهج دور مجمعى بحيث يرتبط بخبرات الحياة والبيئة التى يعيشها التلاميذ مع تزويدهم بالمهارات الأساسية التى تمكنهم من التفاعل مع البيئة.

ومما يؤكد زيادة الأهتمام بالمهارات الحياتية أن الاتجاهات الحديثة فى تخطيط المناهج تؤكد على ضرورة تقديم مهارات التعليم المطلوبة للحياة وللعمل وللتعليم كما أكدت ذلك العديد من الدراسات التى اهتمت بإعداد البرامج لتنمية تلك المهارات وأشارت إلى اهميتها وضرورة تنميتها.

كما أكدت بعضهم أيضًا على أن الهدف من تنمية المهارات الحياتية هو إعداد إنسان يتمتع بالقدرة على التعايش فى حياته اليومية والتعرف على ما يواجهه من تحديات تحتاج لمهارات، واشار بعضهم أيضًا إلى أن المهارات الحياتية إحدى المهارات الأساسية التى يجب أن يكتسبها المتعلم أثناء مراحل التعليم وأن ما يقدم للمتعلم لابد وأن يسهم فى سد حاجاته الأساسية وأن يمثل مجالات التعليم المعاصر وبذلك تعتبر المهارات الحياتية من أهم تلك المهارات الاساسية لما له من دور فعال فى بناء الإنسان فهى ضرورة تربوية لجميع الأفراد فى أى مجتمع ومن المتطلبات الأساسية التى يحتاج إليها الفرد لكى يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذى يعيش فيه ويتعايش معه لانها تمكنه من التعامل الذكى مع المجتمع وتساعدع على مواجهة المشكلات اليومية والتفاعل الإيجابى مع المواقف الحياتية.

ومن ثم فإن تنمية المهارات الحياتية تعد ضرورة ملحة ومهمة أساسية لكل من الأسرة والمدرسة من خلال التنشئة الاجتماعية للاطفال وتعليمهم ومساعدتهم على مواجهة المشكلات بطريقة إيجابية وتحمل المسئولية والتعايش مع التطورات والمستجدات المحلية والعالمية وإكتساب المهارات الضرورية للتكيف مع الحياة.

وبذلك يتضح أيضًا أهمية أمتلاك التلاميذ للمهارات الحياتية والتى تمكنه من ممارسة حياته اليومية ونشاطاته الحياتية مما يحقق اهداف التربية بإعداد التلميذ للحياة من خلال مساعدته على التكيف مع ذاته ومجتمعه والتعايش مع المتغيرات الجارية ومتطلباتها كما تنمى لدية الرغبة والمعرفة والقدرة على حل المشكلات الحياتية والشخصية والاجتماعية ومواجهة التحديات اليومية وتعديل سلوكياته.

أولًا: دور الأسرة فى تنمية المهارات الحياتية

الأسرة هى البيئة الاجتماعية الاولى للطفل حتى يقضى السنوات الأولى من حياته منذ الولادة حتى أنتقاله إلى المدرسة حيث تتولى الأسرة التى يعيش فى كنفها رعايته وتنشئته التنشأة الصحيحة فالأسرة تلعب دورًا بالغ الأهمية فى تربية وإعداد اطفالها اجتماعيًا وأخلاقيًا وصحيًا وعاطفيًا من خلال إحاطتهم بالحب والعاطفة والأمن وتدريبهم على السلوك الاجتماعى القويم وتوفير الرعاية الأسساية لهم وإشعارهم بأنه موضوع الأهتمام.

وتتولى الأسرة تعليمهم وتوجيههم فى ممارسة السلوك المقبول اجتماعيًا من خلال ممارسة الاعمال والأنشطة المفيدة والعمل على تجنبهم كل سلوك ضار ومرفوض من قبل المجتمع بأسلوب تربوى بعيد عن القمع والإكراه ويقدم الوالدان القدوة الحسنة والصادقة فى سلوكهم وممارستهم أمام أطفالهم حيث الاطفال يتعلمون منهم الشيئ الكثير.

فعلى الوالدين تقع عليهم مسئولية تربية كبرى يتوقف عليها مستقبل أطفالهم فالأسرة التى تغرس فى نفوس أطفالها العادات الحميدة تكون قد بنت الأساس المتين لسلوكهم وأخلاقهم مستقبلًا.

ويمكن إيجاز واجبات الأسرة نحو أطفالهم فيما يلى:

١ ـ تهيئة المناخ المناسب لتنمية الثقة لدى أطفالهم والتى هى الأساس لكل الروابط العاطفية حيث ان الأطفال بحاجة للحصول على الخبرة فى الاستقلال الذاتى شرط أن لايعنى ذلك إطلاق العنان لإشباع الحاجات بصورة عشوائية من غير ضوابط.

٢ ـ الأتصاف بالحزم ولكن دون قسوة والإرشاد من دون استخدام الأوامر والتعليمات غير المنطقية وغير المبررة وأن يحرصوا على الثقة يما بينهم أولًا وبين أطفالهم ثانيًا حيث إن ذلك يساعد الأطفال على النمو تجاه المراهقة والشباب وتنمية المشاعر الإيجابية لديهم من تقدير الذات والقدرة على التحمل والتسامح والتمسك بالقيم الإنسانية.

٣ ـ احترام مسار النمو العادى لطاقات اطفالهم والسماح لغرائزهم بالنمو بشكل طبيعى وإرشادهم فيما يتعلق بمواجهة المشاعر الأتكالية ومساعدتهم على ضبط تلك المشاعر وجعلها طبيعية وإشباعها بأسلوب لا يخل بالقيم فى ثقافتهم فى تبنى قيم معينة ومحاولة تنميتها لدى اطفالهما لأن هذا الإطار ضرورى لإيجاد المعايير السلوكية لديهم.

٤ ـ إتاحة الفرصة لأطفالهم للتعبير عن المبادأة والاستكشاف وحب الاستطلاع شرط لا يتم التجاوز على القيم النبيلة أو حقوق الغير وتشجيعهم على الكد والمثابرة والاجتهاد.

٥ ـ ان تكون الأسرة نموذجًا يتسم بالثقة والأمن فيما يتمسكون به من

قيم فاضلة وسلوكيات قويمة يطلبون من أبنائهم ممارستها من خلال ممارستهم لتلك السلوكيات والعلم على تعزيز جميع السلوكيات الإيجابية وامتداح أبنائهم الملتزمين بها والعمل على كف السلوكيات الخاطئة وغير المرغوب فيها.

ثانيًا: نماذج أدوار الأسرة فى تنمية المهارات الحياتية

تتعدد أدوار الأسرة فى المساعدة على تنمية المهارات الحياتية ومن أبرزها ما يلى:

١ ـ التنمية اللغوية للطفل:

اكدت عديد من الدراسات على أن للأسرة دور شديد الأهمية فى تحقيق النمو اللغوى السليم للطفل وكذلك تنمية هذا الجانب المعرفى العام ابتداء من قضاء الوقت الكافى مع الطفل والتفاعل الاجتماعى معه والحرص على النطق السليم والإجابة على جميع أسئلته وإحاطته بكافة وسائط الثقافة وتعريضه لأكبر قدر ممكن منا لخبرات المتنوعة التى توسع مداركه والحرص على رواية القصة له واختيار الكتب المناسبة ومواد التعلم الملائمة.

كل ذلك أساليب ووسائل وأنشطة تساعد على تحقيق التنمية اللغوية للأطفال.

٢ ـ تنمية الميول القرائية وغرس عادة القراءة لديهم:

ويمكن للأسرة أن تقوم بهذا الدور من خلال:

ـ السلوك القرائى للوالدين أنفسهم (نموذج القدوة)

ـ أهتمام الوالدين بقراءات الأطفال والحوار معهم.

ـ تزويد الأطفال بالكتب والمجلات والمواد المقروءة.

ـ زيارة المكتبات ومعارض الكتب مع الأطفال.

ـ إقامة مكتبة صغيرة بالمنزل.

٣ ـ التقريب بين الطفل ووسائط الثقافة الأخرى

على الرغم من ضرورة مراعاة ميول الأطفال والحرص على توفير ما يميلون له من مواد ووسائط ثقافية (الكتب ـ المجلة ـ اللعبة) وكذلك السماح لهم بمشاهدة ما يرغبون من برامج التليفزيون وحصر زمن المشاهدة للأطفال.

إن للأسرة دور هام فى إرشاد الأطفال وتوجيههم من خلال:

ـ إختيار الكتاب الملائم للطفل.

ـ انتقاء اللعبة المفيدة التربوية.

ـ اختيار وشرح وتبسيط ما يشاهد فى التليفزيون ومشاركة الطفل فى المشاهدة لتعويده على الحوار والمناقشة الهادفة.

٤ ـ تنمية التفكير العلمى السليم والإبداع عند الطفل:

أكدت الدراسات على ان للأسرة دور هام ومحورى فى تنمية مهارات التفكير العلمى والإبداع عند الأطفال فى مختلف المراحل والاعمار، ولكى تستطيع الأسرة القيام بهذا الدور يلزم أن يسود المناخ الأسرى الديمقراطى وأن يعطى الأطفال قدر من الحرية والتشجيع والتسامح واكتشاف الجوانب المختلفة للإبداع لدى أبنائهم والعمل بكافة السبل والطرق لتشجيع هؤلاء الأبناء وتوفير المناخ الملائم ومختلف ما يحتاجونه من مواد ووسائل لتنمية إبداعهم.

ثالثا: دور المدرسة فى تنمية المهارات الحياتية

المدرسة كما هو معروف هى تلك المؤسسة التربوية التى أوجدها التطور

الاجتماعى لكى تكمل الدور الذى تمارسة الأسرة فى تربية وإعداد ابنائها ومدهم بالخبرات الازمة لدخولهم معترك الحياة فيما بعد، فهى بذلك تعتبر الحلقة الوسطى والمهمة التى يمر بها الأطفال خلال مراحل نموهم ونضوجهم لكى يكونوا جاهزين للقيام بمسئولياتهم فى المجتمع مستعينين بما أكتسبوه من المهارات المختلفة والضرورية لتكيفهم السليم مع البيئة الاجتماعية الكبرى ذلك لأن المدرسة ليس سوى مجتع مصغر يتمرن فيها الأطفال على الحياة الفاضلة وعلى التعاون الاجتماعى والإخلاص للجماعة والوطن.

وقد عرف (جون ديوى) المدرسة بأنها الحياة أو أنها النمو أو أنها التوجيه الاجتماعى ورأى أن عملية التربية والتعليم ليست إعداد للمستقبل بل إنها عملية الحياة نفسها. ودعا المربين إلى الأهتمام بثلاث أمور هامة لتربية النشئ وحدها فيما يلى:

١ـ تعاون البيت والمدرسة على التربية والتوجيه.

٢ـ التوفيق بين أعمال الطفل الاجتماعية وبين أعماله المدرسية.

٣ـ وجود احكام الرابطة بين المدرسة والأعمال الإنتاجية فى البيئة.

ولقد اكد (ديوى) وجوب العناية بالطفل وميوله ورغباته وضرورة جعلها أساسًا فى التعليم كما أكد على التوجيه غير المباشر وغير الشخصى عن طريق الوسط الاجتماعى وشدد على أهمية التفكير والتحليل وإتاحة الفرصة للأطفال لكى يجمعوا الحقائق ويرتبوها ويستنبطون منها النتائج.

ولقد غير التطور الكبير لمفاهيم التربية والتعليم فى عصرنا الحالى المفاهيم التى كان سائدة فيما مضى فيما يشبه الثورة فى المفاهيم التربوية فبعد أن كانت المدرسة القديمة لاتهتم إلا بالدراسة النظرية وحشو أذهان التلاميذ بما تتضمنه المناهج والكتب الدراسية لكى يؤدوا الامتحانات بها والتى لا تلبث أن تنجز

من ذاكرتهم، اصبحت التربية الحديثة تركز على اعتبار الطفل هو الذى تدول حول محوره نظم التعليم وأصبح النظام فى المدرسة يمثل الحياة الاجتماعية والتى تتطلب الاشتغال فى الأعمال الاجتماعية فالطفل لايستطيع ان يكتسب عادات اجتماعية بغير ممارسة الأعمال الاجتماعية.

ولقد أصبح لزامًا على المدرسة أن تشبع حاجة التلاميذ للأمن وتعطيهم الفرصة لفهم أسرار العالم المادى والاجتماعى وتهيئة فرصة التغيير الحى عن نزعاتهم المختلفة الت تمكنهم من كسب المهارات العقلية واللغوية والاجتماعية.

ولكى تستطيع المدرسة أداء مهامها التربوية على أكمل وجه يتطلب منها أن تراعى الامور الأتية:

١ـ ينبغى للمدرسة أن تكون المكان الذى يعيش فيه الأطفال عيشة حقيقية ويكتسبون الخبرة الحياتية التى يجدون فيها إبتهاجًا ومعنى وعليها أن تحول مركز الجاذبية فيها من المعلم والكتاب إلى الطفل وميوله وغرائزه وفعالياته بصورة مباشرة.

فمهما يقال عن كل ما يدرسه الطفل من علوم وغيرها فإن العملية التربوية الحقيقية لا يمكن أن تعطى ثمارها إذا لم يمارس التلميذ حياته فيها.

٢ـ ضرورة عدم تجاهل المدرسة لوضع الأطفال الفطرى وميولهم وأن نعمل على إشباع غرائزهم وصلها بروح المحبة والعطف والحنان لكى يحس الأطفال أنهم يعيشون الحياة حقًا داخل المدرسة وأن أى أسلوب أخر فى التعامل معهم وخاصة أسلوب العقاب البدنى لا يؤدى إلا إلى عكس النتائج.

٣ـ على المدرسة أن تسعى لان يأتى الاطفال إليها بأجسامهم وعقولهم

ويغادرونها بعقل أغنى وأنضج وجسم أصح وهذا لايتم بالطبع إلا إذا وجدوا فى المدرسة ما يشبع ميولهم ورغباتهم وتتاح لهم الفرصة لممارسة ما تعلموه من خبرات خارج المدرسة.

٤ـ المدرسة أن تحول غرفة الصف إلى ورشة يستطيع الاطفال من خلالها إشباع حاجاتهم وميولهم وتجعلهم جزء من المجتمع ويتعلمون العيش المباشر وتجهزهم بدافع حقيقى وتعطيهم خبرة مباشرة وتهيئ لهم الاتصال بالأمور الواقعية.

٥ـ اشتراك أولياء أمور التلاميذ فى إعداد الخطط التربوية والاستعانة المستمرة بهم فى معالجة وحل كل المشاكل التى تواجه أبنائهم وأن تكون المدرسة على اتصال دائم بهم سواء عن طريق اللقاءات الشخصية أو الاتصال الهاتفى أو عن طريق الرسائل ذلك لان الأباء والامهات على معرفة كبيرة بكل ما يتعلق بسلوك أبنائهم ويتمتعون بالخبرة فى التعامل معهم وفى الوقت نفسه تستطيع المدرسة أن تقدم لأولياء الأمور الكثير من الخبرة والتجارب التى تعينهم على التعامل مع أبنائهم بشكل تربوى صحيح.

٦ـ الحرص على ان تكون المبانى بالمدرسة ذات تأثير بالغ على العملية التربوية والتعليمية والصحية وعلى نفسية التلاميذ.

ـ فالمدرسة بحاجة إلى صفوف دراسية واسعة وذات تهوية جيدة وشبابيك واسعة تسمح بوصول الضوء بحرية بالإضافة إلى الإنارة الكافية وأن تكون مجهزة بكل ما يلزم من الأجهزة والأدوات.

ـ كما أنها بحاجة إلى المساحات المناسبة للنشاطات الرياضية المختلفة، وقاعات للنشاطات الرياضية والنشاطات الفنية من تمثيل وخطابة ورسم وحفلات وغيرها من النشاطات الأخرى.

- كذلك الورش اللازمة لممارسة المهن التى يتدرب عليها التلاميذ وينبغى أن تتخلل المبانى المدرسية الحدائق الكافية كى تبعث نوعًا من البهجة والسرور فى نفوس التلاميذ، ومن الضرورى إشراكهم فى زراعته والعناية بها وإتاحة الفرصة لهم بدراسة النباتات وأنواعها وتصنيفها وسبل وقايتها من الأمراض التى قد تصيبها.

- ينبغى الاهتمام بتنظيم المقاعد والمناضيد الدراسية بالشكل الذى يجعل العمل داخل الصف جماعيًا فلا يشعر التلاميذ بالملل ويتحول الصف إلى ورشة عمل ينهمك فيها التلاميذ بكل جد ونشاط وفى جو يسوده التعاون فيما بينهم وتحت إشراف وتوجيهات المعلمين ومعاونة وتشجيع إدارة المدرسة.

الفصل السابع

المهارات الاجتماعية

«مفهومها - ماهيتها - طبيعتها»

مقدمة

أولًا: مفهوم المهارات الاجتماعية.

ثانيًا: ما هية المهارات الاجتماعية.

ثالثًا: طبيعة المهارات الاجتماعية.

رابعًا: أهمية المهارات الاجتماعية.

خامسًا: أسباب أهمية المهارات الاجتماعية.

الفصل السابع

المهارات الاجتماعية

«مفهومها - ماهيتها - طبيعتها»

مقدمة

إن العلاقة التى تربط الإنسان بالمجتمع علاقة تبادلية وليست علاقة سلبية أو متضادة ومن أبرد معالمها أنها ديناميكية ملؤها التفاعل والتبادل المستمر فيتفاعل الفرد مع المجتمع ويتكون التماسك والتشابك الاجتماعى بأشكالة الثقافية والاقتصادية والروحية ويتأثر هذا التبادل والتفاعل للأدوار الاجتماعية يحصل التكامل النفسى للفرد والتكامل الاجتماعى للمجتمع ككل فالفرد يحقق ذاته من خلال الجماعة والجماعة تحقق وجودها من خلال مجموع الجماعات والشعوب فى وحدها الكلية تشكل ديناميكية أرتقائية تنشر الرقى.

وأن التقدم الذى حدث مؤخرًا فى مفهوم التعلم الاجتماعى للوظيفة النفسية الفعالة قد أنفصل عن الأفكار الاولى للصحة العقلية أو المرض العقلى لذا فإن المبادئ التى تحكم اكتساب سلوكيات لأئـقة اجتماعيًا ومن الناحية النظرية فإن النموذج الذى يفسر العلاقات المتبادلة بين الأشخاص والذى يستند على المهارة الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية يجب ان يكون قابل للتطبيق على

مدى واسع من الافراد ذات مستويات إنجازية فى النواحى الاجتماعية والمهنية والتعليمية لحياة هؤلاء الأفراد.

ولقد تزايد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية والدور الذى تقوم به لتحقيق التكيف الاجتماعى لدى الأفراد فى الوقت الحاضر والمهارة الاجتماعية تعتبر عاملًا مهمًا فى تحقيق النجاح الاجتماعى وقد برهنت الدراسات المختلفة على أن الفرد الذى يعانى من صعوبة فى الاتصال أو الحديث أو التعامل مع الأخرين لدية أنخفاض فى المهارات وهذا الأنخفاض له أثاره السلبية على المدى الطويل للفرد ونتيجة لذلك فقد بدأ الكثيرون فى تصميم البرامج التدريبية التى تعمل على إكتساب المهارات لدى الأطفال والمراهقين.

وتعد المهارات الاجتماعية مؤشرًا جيدًا للصحة النفسية وتوضح مالدى الفرد من قدرة تعبيرية وكفاءة اجتماعية ويرى وست وود ١٩٨٩ أن المهارات الاجتماعية بمثابة الأساس فى بناء شخصية الطفل وقبوله كعضو فاعل فى المجتمع وتبدأ غرس هذه المهارات فى مرحلة الطفولة المبكرة وإلى جانب هذا يكتسب الطفل من أسرته وبيئته الاجتماعية أسس التفاعل الأجتماعى السليم، وعادات مجتمعه وتقاليده وفى ضوء هذا فإن مشاركة الطفل لأسرته ومجتمعه فى الاحتفالات المختلفة وكضلك مراقبته للأدوار الاجتماعية سواء اكان داخل الأسرة أو فى محيط المجتمع يجعله يكتسب مهارات اجتماعية متعددة.

وأن السلوك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية يدخل فى كل مظهر من مظاهر حياة المراهق ويؤثر فى تكيفه وسعادته ونجاحه وفاعليته فى مراحل حياته اللاحقة كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه ومدى قدرته على الإفادة والاستفادة منهم وهو ما ينعكس بشكل كبير على ذاته وفاعليته وترتبط المهارات الاجتماعية بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للاخرين والتعاطف معهم وحسن التواصل

والتعبيرعن المشاعر كما تؤثر فيها لأن فقدان مثل هذه المهارات يرتبط مباشرة بالإنحراف الاجتماعى والانحراف عند الأحداث والتحصيل الدراسى والتسرب من المدرسة.

أولًا: مفهوم المهارات الاجتماعية

لقد تزايد الاهتمام بالمهارات الاجتماعية والدور الذى تقوم به لتحقيق التكيف الاجتماعى لدى الأفراد فى الوقت الحاضر والمهارات الاجتماعية تعتبر عاملًا هامًا فى تحقيق النجاح الاجتماعى، وقد برهنت الدراسات المختلفة على أن الفرد الذى يعانى من صعوبة فى الاتصال أو الحديث أو التعامل مع الأخرين لديه انخفاض فى المهارات وهذا الانخفاض له أثاره السلبية على المدى الطويل للفرد، ونتيجة لذلك فقد بدأ الكثيرون فى تصميم البرامج التدريبية التى تعمل على أكتساب المهارات لدى الأطفال والمراهقين.

ويرى البعض أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد أحد الأساليب العلاجية المؤسسية للتعليم وعلى الأخص التعليم بالملاحظة والذى يهدف إلى تعلم المهارات الاجتماعية وضرورية لمساعدة الأطفال والمراهقين الذين يعانون من العجز أو القصور فى الأداء الاجتماعى.

ويعرف البعض المهارات الاجتماعية بأنها العمليات المختلفة التى يمكن الفرد عن طريقها الحكم بموضوعية على التغيرات وإمكانية التأثير فيها والمهارة هى القدرات الضرورية لقيام الفرد بالسلوك الاجتماعى والواضح ليؤدى عملة بصورة أفضل.

وقد تم تعريف المهارات الاجتماعية أيضًا بأنها القدرات النوعية للتعامل بفاعلية مع الأخرين فى مواقف معينة وتشمل أهداف تتعلق بالفرد وبالعلاقات بين الأفراد والمشاركة والاتصال الحديث وغيرها.

ويعرفها البعض بأنها سلوك مكتسب مقبول اجتماعيًا يمكن الفرد من التعامل مع الأخرين تعاملًا إيجابيًا.

ويعرفها البعض المهارات الاجتماعية بأنها السلوك الظاهرى والمحدد والتى تكمن فى تتابع لسوكى متفاعل وتتضمن توليد السلوك الكفء وقد قام البعض بتقديم تعريفا شاملًا للمهارات الاجتماعية تضمن عددًا من المكونات هى:

١ـ المهارات الاجتماعية تشتمل على سلوكيات لفظية وغير لفظية.

٢ـ المهارات الاجتماعية تستلزم الفعالية والاستهلالات الملائمة.

٣ـ المهارات الاجتماعية ذو تأثير على طريق خصائص المشاركين والبيئات التى تؤدى فيها المهارة.

٤ـ المهارات الاجتماعية تتطلب الحد الأقصى من التدعيم الاجتماعى.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بانه تتمثل فى:

١ـ قدرة الفرد على ضبط سلوكه.

٢ـ القدرة على التعامل الموجب الذى يحقق للفرد أهدافه.

٣ـ سلوكيات لفظية وغير لفظية ملائمة للمواقف المختلفة.

٤ـ سلوكيات متعلمة تخضع لتحكم الفرد.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات الاجتماعية يكتسبها الفرد وعن طريقها يحقق التكيف والتفاعل الإيجابى مع الأخرين فى إطار يرتقيه المجتمع.

وهناك من يعرف المهارات الاجتماعية بأنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعيًا يتدرب عليها المتعلم إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل

الاجتماعى الذى يعد بمثابة مشاركة بين المتعلمين فى مواقف الحياة اليومية وتفيد فى إقامة علاقات مع الأخرين.

أما فرانسيس وفيليبس Francis & Fhilips 1982 فيرون أن المهارات الاجتماعية هيى الأساليب التى يرتبط أو يتفاعل الفرد من خلالها مع الأخرين وتعد ضرورة للتعامل والتوافق مع الاخرين مثل احترام وحقوق ومشاعر الأخرين والقدرة على مساعدة الأخرين والتعاون والمشاركة بينهم.

يشير شومكر ودونالد Srhumaker & Donald 1995 إلى أن المهارات الاجتماعية هى السلوكيات التى يستخدمها الفرد فى تفاعلاته مع الأخرين والتى قد تكون سلوكيات غير لفظية كالتماس البصرى وإيمائات الرأس وقد تكون سلوكيات لفظية بسيطة أو معقدة كتقديم حلول ترضى حاجات المجتمع.

أما سارجنت Sargent 1991 فيرى أنها سلوكيات تمثل معظم جوانب الكفاية الاجتماعية.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات مقبولة إجتماعيًا يستخدمه الفرد عن التفاعل مع الأخرين، وتظهر بصورة لفظية وغير لفظية مثل مهارات القيادة والمشاركة والاتصال والعمل فى فريق وغيرها.

كما عرف ميز ولاد Mizz & Ladd 1988 المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على تنظيم معارفه وسلوكه بشكل متكامل للتغلب على العقبات والمشكلات الاجتماعية التى تواجهه فى حياته اليومية وتجعله متوافق مع بيئته الاجتماعية.

كما أشار كونجر وكين Conger & Ken 1991 إلى أن المهارة الاجتماعية تتمثل فى أداء المهام والأعمال المطلوبة فى سهولة ويسر من خلال التدريب على ممارسة المهارة إلى ان تصل إلى الإتفاق المطلوب والذى بدوره يؤدى إلى التوافق الشخصى والاجتماعى.

وفى هذا السياق ايضًا عرف بوك Bucke 1991 المهارات الاجتماعية بأنها قدرات نوعية للتعامل الفعال مع الأخرين فى مواقف محددة بالشكل الذى يحقق اهدافًا معينة سواء فيما يتعلق بالشخص أو بالأشخاص الأخرين.

كما أوضح السيد إبراهيم السمادونى ١٩٩٣ فى دراسته أن المهارة الاجتماعية هى مهارة الاتصال التى تضم جانبين أساسيين هما كالتالى:

١ـ الجانب الاول: وهو الجانب الأنفعالى ويختص هذا الجانب بالاتصال غير اللفظى.

٢ـ الجانب الثانى: وهو الجانب الاجتماعى ويختص بالجانب اللفظى وأن كل من الجانب الاجتماعى اللافظى والجانب الانفعالى غير لفظى يحتويانعلى مهارات ثلاث مستقلة هى:

- مهارة الإرسال أو التعبيرية.
- مهارة الاستقبال أو الحاسية.
- مهارة التنظيم أو الضبط.

وفى ضوء هذه المهارات الثلاث امكن التوصل إلى ثلاثة أبعاد لقياس المهارات الاجتماعية هى التعبير الانفعالى والاجتماعى والحساسية الانفعالية والاجتماعية والضبط الانفعالى والاجتماعى.

وقد عرف ريجيو Riggio 1987 المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعال والاجتماعى واستقبال انفعالات الأخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستنيرة وراء أشكال التفاعل الاجتماعى ومهاراته فى ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الأدوار وتحضير الذات اجتماعيًا.

وفى هذا الصدد أيضًا عرف ريجيو Riggio 1990 مرة أخرى المهارات

الاجتماعية بأنها مكون متعدد الأبعاد تتضمن المهارة فى إرسال واستقبال وتنظيم المعلومات الشخصية فى مواقف التواصل اللفظى وغير اللفظى.

كما يعرف أيضًا محمد بيومى ١٩٩٠ المهارة الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على إظهار مودته نحو الأخرين ولباقته فى معاملته وبذل الجهد لمساعدته ورعايته لهم.

كما يمكن أيضًا تعريف المهارة الاجتماعية بأنها: قدرة الفرد على التفاعل مع الأخرين فى محيط اجتماعى بأساليب مقبولة اجتماعيًا او ذات قيمة وفى نفس الوقت ذات منفعة للأخرين.

وهناك من يعرف المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التى يستجيب بها الطفل مع غيره من الناس كالرفاق والوالدين والأخوة والمعلمين والتى تعمل كميكانيزم يحدد معدل تأثير الفرد فى الأخر من داخل البيئة عن طريق التحرك نحو أو بعيدًا بما هو مرغوب أو غير مرغوب فيه فى البيئة الاجتماعية دون أن يسبب أذى أو ضرر للأخرين من حوله.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بانها قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المعززة إيجابيًا والتى تعتمد على البيئة كما أنها تفيد الفرد فى تفاعله الإيجابى مع الأخرين.

ويوجد العديد من الأراء والنظريات حول مفهوم المهارات الاجتماعية من أهمها تعريف.

مورجان Morgan 1980 المهارات الاجتماعية بأنها سلوك مكتسب ومقبول اجتماعيًا يمكن الفرد من التفاعل مع الأخرين تفاعلًا إيجابيًا.

وينظر بوك Buck 1991 إلى المهارات الاجتماعية على أنها قرات نوعية

للتعامل بفاعلية مع الاخرين فى مواقف محددة ويتضمن أهداف معينة بالنسبة للفرد أو لعلاقات الأفراد بعضهم البعض.

ويرى محمد عبد المقصود أن المهارات الاجتماعية تعنيى القدرة على التفاعل المقبول بين الفرد وغيره من الأفراد فى إطار المعطيات الثقافية العامة للمجتمع.

ويعرف ترور Trwer المهارات الاجتماعية على أنها امتلاك الفرد لأهداف أو مهام ضرورية لكى تمكنه من الحصول على المكافأت الاجتماعية وبلوغ الهدف يعتمد على سلوك ماهر والذى بدوره يدور فى حلقة مستمرة من الملاحظة وتعديل الأداء فى ضوء التغذية المرتدة والفشل فى أداء المهارة يعرف على أنهيار أو ضعف فى بعض نقاط الحلقة يؤدى إلى نتائج سلبية.

ويعرف كيلى Kelley المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات متعلمة يستخدمها الفرد فى مواقف التفاعل.

ويؤكد فؤاد البهى ١٩٧٦ أن المهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل الفرد مع فرد أخر ويقوم بنشاط اجتماعى يتطلب منه مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الأخر وبين ما يفعله هو ويصحح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموائمة.

وتعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بأنها نظام متناسق من النشاط الذى يستهدف الفرد من تحقيقه هدف معين عندما يتفاعل مع الأخرين ويقوم بنشاط اجتماعى يتطلب فيه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد وبين ما يفعله هو ليصبح مسار نشاطه ويحقق بذلك هذه المواءمة.

وتعرف المهارات الاجتماعية أيضًا بأنها تلك العناصر من السلوك التى تمثل أهمية لكى يبدأ الفرد فى المحافظة على التفاعل الإيجابى مع الأخرين.

وقد عرف موفى الجمعة ١٩٩٦ المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على

التعبير الانفعالى والاجتماعى واستقبال أنفعالات الأخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستنيرة وراء أشكال التفاعل الاجتماعى ومهاراته فى ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيًا.

وعرف عبد الرحمن ١٩٩٨ المهارات الاجتماعية بأنها «القدرة على التفاعل مع الأخرين فى البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيًا أو ذات قيمة وفى الوقت نفسه تعد ذات فائدة للفرد ذاته ولمن يتعامل معه وذات فائدة للأخرين».

أما التركى ٢٠٠٠ فقد عرف المهارات الاجتماعية بأنها السلوكيات الكلية المعرفية التى يستخدمها الفرد فى تفاعلاته مع الاخرين والتى تتراوح بين السلوكيات غير اللفظية كالألتماس البصرى او إيماءات الرأس، والسلوكيات اللفظية المعقدة كتقديم حلول ترضى حاجات الجميع.

وبالإضافة إلى هذه التعريفات تعدد تعريف المهارات الاجتماعية حسب الغاية التى تريد تحقيقها فى المجالات المعرفية المختلفة ويمكن إيراد اهم التعريفات على النحو التالى:

ـ **الفئة الأولى**: المهارات الاجتماعية فى ضوء علاقتها بالتواصل اللفظى والغير لفظى.

عرف ريجيو Riggio 1987 المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالى والاجتماعى واستقبال انفعالات الأخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستنيرة وراء أشكال التفاعل الاجتماعى ومهارته فى ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية ولعب الدور وتحضير الذات اجتماعيًا لديهم فى المواقف الحياتية التى يعيشونها واستبعاد سلوكيات تنفر الأخرين وتؤدى إلى رفض صاحبها واستقبال سلوكيات الأخرين بطريقة لبقة والاستجابة لها بالكيفية التى تظهر فاعلية تلك الاستجابة.

أما فرانسيس وأخرون Francis, et al 1997 فعرفوا المهارات الاجتماعية على أنها الأساليب التى يتعامل الفرد من خلالها مع الاخرين وتعد ضرورية للتعامل والتوافق مع الأخرين.

كما عرف الشريفى ٢٠٠٠ المهارات الاجتماعية بأنها تلك الضرورية للحياة الاجتماعية الطبيعية لمجتمع ما وتكر أليته ١٩٩٩ بأن المهارات الاجتماعية تتمثل فى احترام حقوق الأخرين ومشاعرهم والقدرة على مساعدة الأخرين والتعاون والمشاركة بينهم.

فى حين يرى الحلوانى ٢٠٠١ المهارات الاجتماعية بأنها العناصر المجتمعة من السلوك التى تمثل أهمية للشخص لكى يحافظ على التفاعل الإيجابى مع الأخرين فهى تشمل مهارات فرعية متعددة مثل: التعاون والتقليد والمشاركة والاستقلالية والصداقة والإنتماء الأسرى والإيجابية والتفاعل وكل عناصر السلوك التى تجعل من الفرد عنصرًا فاعلًا فى مجتمعه وهناك من يرى أن المهارات الاجتماعية، تعبر عن القدرة على التفاعل مع الأخرين فى سياق اجتماعى معينة ومقبولة اجتماعيًا وذات فائدة متبادلة.

٢ ـ تعريفات لها صلة بالذات

عرف مايز ١٩٨٧ Mize المهارات الاجتماعية من حيث صلتها بالذات بأنها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر والسلوكيات ودمجها فى سياق فعل يوجه نحوتحقيق الاهداف الاجتماعية بأساليب متسقة مع المعايير الاجتماعية والميل المستمر إلى تقسيمه وتعديله وتوجيهه نحو هدف ما بطريقة تزيد من إمكانية تحقيقه.

فى حين عرف خليفة ١٩٩٦ المهارات الاجتماعية بأنها: قدرة الفرد على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية فى سياق العلاقة بين الأشخاص دون أن

يترتب على ذلك إحساس بالحاجة إلى التدعيم الاجتماعى فى مجالات واسعة ومتنوعة وتشمل على الاستجابات الملائمة اللفظية وغير اللفظية.

ويشير الوابلى ١٩٩٦ إلى أن المهارات الاجتماعية تشمل السلوكيات المختلفة والمقبولة اجتماعيًا والتى يمارسها الفرد بشكل لفظى أو غير لفظى لكى يتفاعل مع الأخرين.

أما التركى ٢٠٠٠ فقد عرف المهارات الاجتماعية بانها "السلوكيات الكلية المعرفية التى يستخدمها الفرد فى تفاعلاته مع الأخرين والتى تتراوح بين السلوكيات غير اللفظية كالإلتماس البصرى او إيماءات الرأس والسلوكيات اللفظية المعقدة كتقديم حلول ترضى حاجات الجميع.

وتعرف المهارات الاجتماعية بانها عبارة عن مجموعة الانماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التى يستجيب بها الفرد للأخرين فى مواقف التفاعل.

- **الفئة الثانية:** المهارات الاجتماعية فى ضوء علاقتها بالنتائج الإيجابية المترتبة عليها:

١ - تعريفات لها صلة بالعلاقات الاجتماعية

عرف باتريك Patriek 1983 المهارة الاجتماعية بانها القدرة على التواصل والتفاعل والحصول على تقبل الاخرين من خلال السلوك المقبول اجتماعيًا.

وعرفها حسانين ١٩٩٠ المهارات الاجتماعية بانها قدرة الفرد على إظهار مودته نحو الأخرين ولباقته فى معاملتهم وبذل الجهد لمساعدتهم ورعايته لهم.

كما عرف محمر ١٩٩١ المهارة الاجتماعية بانها قابلية الفرد أو قدرته على بث سلوكيات محببه للاخرين أو على الأقل بث سلوكيات مقبولة.

وعرف أرجايل Argyle 1987 بأنها سلوك الفرد الذى يؤثر به على الأخرين تأثيرًا مرغوبًا فيه، والقدرة على تعديل السلوك فى التغذية المرتدة الصادرة على السلوك.

فى حين عرف خليفة ١٩٩٦ المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التواصل مع الأخرين وتحقيق الأهداف والإلتزامات والواجبات بدرجة مقبولة دون الأضرار بالأخرين.

وعرفها مايز ولاد Mize & Ladd 1988 المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على تنظيم معارفة وسلوكه بشكل متكامل للتغلب على العقبات والمشكلات الاجتماعية التى تواجهه فى حياته اليومية وتجعله متوافقًا مع بيئته الاجتماعية.

أما الينة ١٩٩٩ فقد عرفت المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على تنظيم أفكاره وسلوكه التى تمكنه من الأداء الفعال لتحقيق أهداف إيجابية إجتماعية أو ثقافية تساهم فى عملية توافقه مع البيئة المحيطة به.

وعرف التركى ٢٠٠ أيضًا المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على إصدايات السلوكيات المعززة إيجابيًا أو سلبيًا وإخفاء السلوكيات التى يتم العقاب عليها أو إطفائها من قبل الأخرين.

وهنك ايضًا من يعرف المهارات الاجتماعية من حيث صلتها بالذات تعبر عن السلوكيات المكتسبة التى تحدد وترتبط بمواقف معينة وتتأثر بالعديد من المتغيرات الشخصية وتؤثر على علاقات الفرد الشخصية.

٣ ـ تعريفات لها صلة بأداء المهام:

عرف كونجر وكين Conger & Kean 1991 المهارات الاجتماعية من حيث صلتها بأداء المهام بأنها: أداء المهام والأعمال المطلوبة فى سهولة ويسر من

خلال التدريب على ممارسة المهاراة إلى أن تصل إلى الأتفاق المطلوب والذى بدورة يؤدى إلى التوافق الشخصى الاجتماعى.

وعرف ماكفل Mgfall 1982 المهارة الاجتماعية بانها السلوك الذى يظهر بصورة أفعال مواقف اجتماعية محددة تتطلب أداء كفوء.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية من حيث صلتها بأداء المهام بأنها تعبر عن: القدرات النوعية الضرورية للأداء الفعال فى المهام الاجتماعية وتختلف الأفراد من حيث امتلاكهم لها لإنجاز المهام المطلوبة.

كما يعرف عبد الرحمن ١٩٨٨ المهارات الاجتماعية بأنها لاقدرة على المبادأة بالتفاعل مع الأخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم وضبط الانفعالات فى مواقف التفاعل الاجتماعى بما يتناسب مع طبيعة الموقف.

كما يرى كمال الدسوقى ١٩٩٠ المهارة الاجتماعية على أنها المهارة فى أداء التفاعلات الاجتماعية التى تجرى بين فردين أو أكثر والقدرة على الاستجابة للتعديل أو التغيير فى سلوك الأخرين ومهارة الشخص فى ان يكون متكيفًا مع مطالب المجتمع والتعاون مع الأخرين والمهارة فى القدرة على الاختلاط.

كما يقصد أيضًا بالمهارة الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الأخرين والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية تجاههم وضبط انفعالاته فى مواقف التفاعل الاجتماعى بما يتناسب مع طبيعة الناس.

كما يرى أيضًا صبحى الكافورى ١٩٩٢ المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة والتى تحقق الطفل التفاعل الإيجابى سواء فى الأسرة أو المدرسة أو الرفاق او الغرباء.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بانها قدرة عالية مكتسبة على أداء السلوك الذى يستهدف التأثير فى الأخرين والتصرف معهم.

كما يعرف أيضًا بوكانكو ودوهلر Bukatko & Daehelr 1995 المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة متألفة من السلوكيات الاجتماعية والتى تساعد على تقبل الأقران لدى الأطفال الأسوياء وغير الأسوياء.

كما يعرف ريدى وكامبل Rydey & Campell 1998 المهارات الأجتماعية بأنها مجموعة من السلوكيات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص فهى تشمل القدرة على التعاون والتفاوض والتعبير عن الأفكار فى سياق الكلام والقدرة على مراعاة المشاعر ووجهة نظر الأخرين وأيضًا التعرف على الاتصال غير اللفظى.

ويعرف أيضًا هانى إبراهيم ١٩٩٨ المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية اللفظية وغير اللفظية التى يستجيب لها الفرد للأخرين فى مواقف التفاعل الاجتماعى.

وهناك أيضًا من يعرف المهارات الاجتماعية بانها قدرة الفرد على التعبير الانفعالى والاجتماعى بطريقة لفظية كإجادة لغة الكلام إلى جانب مهاراته فى ضبط وتنظيم تعبيراته اللفظية واستقبال انفعالات الأخرين وتفسيرها ووعيه بالقواعد المستنيرة وراء التفاعل وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات الاجتماعية.

كما يعرف عبد الفتاح مطر ٢٠٠٢ المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الاعمال والادوات والانشطة والخبرات التى يتعلمها الطفل ويكررها ويتدرب عليها بطريقة منتظمة حتى تدخل فى أسلوب تفاعله مع الأشخاص أو الأشياء من حوله مما يجعله قادرًا على تحقيق تفاعل إيجابى مع الأخرين.

كما يعبر عنها كل من ناجى قاسم وفاطمة فوزى ٢٠٠٤ المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الطفل المعاق ذهنيًا على إقامة علاقات جيدة مع زملائه ومشرفيه وأفراد أسرته.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التواصل والتفاعل مع الأخرين والتعاون معهم ومشاركتهم بأسلوب مهذب ولائق وبطرق تعد مقبولة اجتماعيًا وذلك من خلال مهارات الاتصال والمشاركة وأداب السلوك الاجتماعى والتعامل بالنقود والشراء والتى تعد من أهم المهارات الحياتية والاجتماعية للطفل المعاق ذهنيًا.

ويعرف أبو الفتوح ٢٠٠٩ التواصل الاجتماعى بانه قدرة الطفل على استخدام السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للتفاعل الإيجابى مع البيئة الاجتماعية سواء فى محيط الأسرة أو الأقران أو المجتمع بصفة عامة.

كما تعرف أيضًا المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة مهارات ذات المشاركات الاجتماعية المستخدمة لتدريب الأطفال المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم على التواصل والمشاركة والتعاون مع الأخرين سواء داخل المدرسة أو خارجها والتى تسهم فى الروح المعنوية لديهم مما يجعلهم قادرين على ممارسة الأدوار الاجتماعية بشكل لائق ومقبول.

ويتضح من خلال هذه التعريفات أن المهارات تندرج تحت اتجاهين هما كالتالى:

١ـ **الاتجاه الاول**: يركز على أداء المهارات الاجتماعية مجموعة من السلوكيات.

٢ـ **الاتجاه الثانى**: ينظر إلى المهارات الاجتماعية على أنها قدرة خاصة لدى الفرد على الأداء فى المواقف الاجتماعية.

حيث تؤكد التعريفات على أهمية التعلم فى إكساب المهارات الاجتماعية كما تركز على التفاعل الاجتماعى مما يحقق نتائج سلوكية مرغوبة مترتبة على إكتساب هذه المهارات.

كما نلاحظ أيضًا أن هذه التعريفات تؤكد على دور عملية التعليم فى أكتساب المهارات الاجتماعية وتؤكد على المعايير الاجتماعية والتفاعل الذى يحقق للفرد اهدافه دون ترك آثار سلبية.

وأنه أيضًا فى ضوء التعريفات السابقة للمهارات الاجتماعية نستتج أن المهارات الاجتماعية تتضمن أساليب معاملة الأخرين، وفهم مشاعرهم ومشاركتهم فى أحزانهم وافراحهم والتعاون معهم فى الأنشطة المختلفة وتساعد المهارات الاجتماعية على تحقيق توافق شخصى واجتماعى وتدعم تصوره لذاته وتساعده على الموازنة بين الأعتمادية والاستقلالية حتى يكون مقبولًا من الأخرين.

ثانيًا: ما هية المهارات الاجتماعية

تعتبر المهارات الاجتماعية عنصرًا مهمًا فى تنشئة الفرد الاجتماعية حيث يكتسب معظم الأفراد مهاراتهم الاجتماعية والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى يتم من خلالها التفاعل مع الأخرين من خلال المحاكاة للأحداث اليومية وهذا يعزز فرصتهم فى التكيف والتفاعل الاجتماعى مما يساعد بدوره فى رفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية وبالتالى فإن نجاح الفرد فى اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة يساعد على التوافق الاجتماعى وتحقيق شروط التبادل الاجتماعى والصحة النفسية ولذلك ينبغى تدرب الأفراد على المهاراتالاجتماعية والتى يستهدف تحسين مهرات التفاعل الاجتماعى مع الاخرين ومواصلتها بأمثلة واقعية.

ويعتبر التفاعل الاجتماعى أساس كل نظام إجتماعى فعندما يتصل شخص بشخص أخر ويتعامل معه فإن سلوك كل منهما يتأثر ويتعدل بسلوك الأخر وينظر كل منهما إلى الأخر تشخص له اتجاهاته وقيمه وتوقعاته وأحكامه.

وأن تصرف كل شخص يتوقف إلى حد ما على اتجاهاته نحو الأخرين وتوقعاتهم عن استجابة الأخرين المحتملة نحوه.

كما أن التفاعل الاجتماعى عبارة عن تبادل الفعل بين الأفراد او الجماعات أى أن التفاعل الاجتماعى عبارة عن تأثير متبادل بين شخصين أو أكثر عندما يكون احدهما عبارة عن تنبيه لسلوك الأخر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة ويتوقف التفاعل الاجتماعى بين الأفراد على مهارات التواصل اللفظى ومهارات التواصل غير اللفظى وأيضًا على مدى اتساقهما أى يتسق التعبير اللفظى مع التعبير غير اللفظى عند تفاعل الأفراد مع بعضهما.

ويشير إبراهيم أبو عرقوب ١٩٩٣ إلى أن التواصل ضرورة إنسانية واجتماعية وحاجة الإنسان للتواصل لا تقل عن حاجاته للأمن والغذاء والكساء والمأوى وبما ان الإنسان كائن اجتماعى إتصالى فإنه لا يستطيع العيش فى معزل عن المجتمع فالتواصل يعنى تطوير وتقوية العلاقات الإنسانية فى المجتمع وبالتالى التماسك والترابط والتواصل بين الأفراد والجماعات والمؤسسات الاجتماعية.

إن التقدم الذى حدث مؤخرًا فى مفهوم التعلم الاجتماعى للوظيفة النفسية الفعالة قد أنفصل عن الأفكار الأولى للصحة العقلية او المرضى العقلى لذا فإن المبادءة التى تحكم اكتساب سلوكيات معتدلة اجتماعيًا أو غير عادية يجب ان تطبعه على اكتساب بسلوكيات لائقة اجتماعية ومن الناحية النظرية فإن النموذج الذى يفسر العلاقات المتبادلة بين الأشخاص والذى سيتند على المهارة الاجتماعية او الكفاءة الاجتماعية يجب أن يكون قابل للتطبيق على

مدى واسع من الأفراد ذات مستويات انجازية فى النواحى الاجتماعية والمهنية والتعليمية لحياة هؤلاء الأفراد.

وأشار عبد الحليم محمود السيد ١٩٧٩ إلى ان المهارة هى نظام متناسق من النشاط الذى يستهدف تحقيق هدف معين اما كلمة اجتماعى فهى كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد والجماعات فى وجود العامل الاجتماعى إذا تأثر السلوك حتى لو كان متعلقًا بفرد واحد بشخص أخر أو بجماعة سواء كان هذا الشخص أو هؤلاء الأشخاص موجودين من الناحية المادية أو غير موجودين.

ويشير السيد إبراهيم السمادونى ١٩٩١ إلى أن المهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع أخر ويقوم بنشاط اجتماعى يتطلب منه مهارات ليوائم بين ما يقوم به الفرد الأخر وبين ما يفعله هو ويتضح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموائمة.

وقد أشارت موضى محمد الجمعة ١٩٩٦ أن بعض المراجع تستخدم مصطلح تواصل بدلًا م مصطلح مهارة اجتماعية.

كما تعرف المهارة الاجتماعية بأنه قدرة الفرد على إظهار مودته نحو الأخرين وليقاته فى معاملتهم وبذل الجهد لمساعدتهم ورعايته لهم وتنشأ المهارات الاجتماعية عادة من الخبرات والمخزون الثقافى المجتمعى المستقر والمرسخ فى الذهن ويعكسها النشاط القولى او الفعلى حين يتعامل الفرد فى المواقف.

وينظر إلى المهارات الاجتماعية بأنها السلوكات الشخصية التى تسمح للفرد بالتفاعل بنجاح مع الأخرين فى البيئة المحيطة به.

لذلك فتوافر الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة عملية أساسية وهامة لتحقيق النجاح فى الحياة على مختلف المجالات بل هى مفتاح النجاح والتعلم.

ومن ثم يعتبر تعليم المهارات الاجتماعية للطلبة فى المدارس ضرورة لان المدارس مواقع مهمة، كما انها الوحدة التى يمكن الوصول عبرها إلى الأطفال الذين يعانون من مشكلات ومنها السلوك الفوضوى المعيق لتعلمهم ومحاولة جعلهم اجتماعيين إضافة إلى الأهتمام بتحصيلهم الأكاديمى.

ثالثاً: طبيعة المهارات الاجتماعية

إن التعليم ذا النوعية الجيدة لا يقتصر على الجانب الاكاديمى بالرغم من أهميته ولكنه يشتمل على المهارات بتعليم المهارات الحياتية والتى منها النفسية والاجتماعية مثل:

- التعاون
- تحمل المسئولية
- مهارات الاتصال والتواصل
- صنع القرار
- تقدير الذات
- معرفة المتعلم حقوقه وحقوق الأخرين

وهذه المهارات من شأنها أن تحقق الصالح الاجتماعى للفرد ومساعدته على التعامل مع الأخرين بطريقة علمية وتمكنه من الإندماج بمزيد من الفاعلية فى عالم العمل:

وينظر للمهارات الاجتماعية بانها السلوكات الشخصية التى تسمح للفرد بالتفاعل بنجاح مع الاخرين فى البيئة المحيطة به، ويعد توافر المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ عملية أساسية وهامة لتحقيق النجاح فى الحياة على مختلف المجالات بل هى مفتاح النجاح والتعلم.

وأشار دين Dean 1992 أن المهارات الاجتماعية يكتسبها المتعلم نتيجة لتفاعل كل من المهارات العقلية والنفس حركية وهى تشمل تعاون الأفراد وتفاعلهم فى الأعمال وعلاقاتهم مع بعضهم بعضًا، وتحمل المسؤولية وتقبلها، واحترام حقوق الأخرين، وفهم الأشياء من وجهة نظر الأخرين، وتقبل النقد والعمل بفاعلية مع المجموعات لتحقيق التنظيم والتخطيط ووضع القرار.

واكدت موس Moss 1990 على اهمية التدريب على المهارات الأجتماعية اليومية والأنشطة المرتبطة بها، وما يؤديه ذلك من تكامل فى شخصية الطفل وتقديره لذاته وما يصاحب ذلك من اكتسابه لبعض سمات الشخصية الإيجابية كالثقة بالنفس والاستقلالية.

وهنك من يرى أن للمهارات الاجتماعية دورًا فعالًا لدى التلاميذ لما لها من تأثر على مشاركتهم مع الأخرين، ومساعدتهم على الاستماع والحوار وفهم التعليمات وأن تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية تعمل على مساعدتهم فى تمثيل واكتساب الأفكار والمعارف الجديدة، مما يؤدى إلى تنمية التحصيل الدراسى.

كما يرى أيضًا أن للمهارات الاجتماعية فى حياة الطفل وخاصة التلاميذ لها اهمية كبرى، وذلك لما لها من اهمية فى تنمية مهارات التواصل مع الأخرين، وإيجاد أفضل الطرق والأساليب لتنمية تلك المهارات، وهنا يأتى دور الأسرة فى توفير المواقف التى تتيح للطفل الفرصة للتعايش مع المجتمع فى المستقبل.

رابعًا: أهمية المهارات الاجتماعية

إن الاهتمام الفعلى بموضوع المهارات الاجتماعية ظهر حديثًا باعتبارها تمثل مع القدرات العقلية جناحى الكفاءة والفعالية فى مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به وتفسر أيضًا ذلك الاخفاق الذى يعانيه البعض فى

تلك المواقف مما يملكون قدرًا منخفضًا منها على الرغم من أرتفاع قدراتهم العقلية والذى يتمثل فى عدم استثمار الفرص لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم وعدم الحصول على الموقف الملائم والعزلة الاجتماعية وزيادة الخجل فى مواقف التفاعل الاجتماعى مما يشكل عائقًا عن التعبير والافصاح عن الذات.

كما يدخل السلوك الاجتماعى والمهارات الاجتماعية فى كل مظهر من مظاهر حياة الفرد ويؤثر فى تكيفه وسعادته فى مراحل حياته، كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلمية والراشدين المهمين فى حياته بالإضافة إلى أن المهارات ترتبط مباشرة بعدد أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للأخرين والتعاطف معهم وحسن التواصل والتعبير عن المشاعر كما تؤثر فيها لأن فقدان مثل هذه المهارات ترتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعى كما يرتبط بمشكلات الصحة النفسية فى مراحل الحياة اللحقة لذلك يعتبر ضعف المهارات الاجتماعية سببًا فى المشكلات السلوكية التى يعانى منها بعض الأفراد.

ويؤكد التراث السيكولوجى على الأرتباط بين القصور فى المهارات الاجتماعية والعديد من الإضرابات الوجدانية وخصوصًا الاكتئاب واليأس والشعور بالوحدة النفسية فقد تبين أن افتقار الفرد لمهارات التفاعل، الاجتماعى الناجحة مع الأخرين يدفعه للأنسحاب والشعور بالعزلة وعدم التقبل والعجز وبالتالى تضعف مقاومة الفرد حينه اتحت وطأة أية ضغوط نفسية.

ونتيجة لهذه الاهمية وضع أعضاء مؤسسة تحسين التعليم الاجتماعى والانفعالى (CADEL) عام ١٩٧٧ مهارات أساسية متنوعة للمهارات الاجتماعية والانفعالية وهى:

- التواصل بفاعلية.

- القدرة على التعاون بفاعلية مع الأخرين.

- ضبط الذات الانفعالى والتعبير المناسب.

- اتخاذ المنظور التعاطفى.

- التفاؤل والفكاهة والوعى بالذات مشتملًا على القوة.

- القدرة على التخطيط ووضع الأهداف.

- حل المشكلات وفك النزعات بعقلانية.

وعليه فإن أى قصور مبكر قد يؤدى إلى تأثير سلبى يتراكم على شخصية الإنسان وعلى التعليم بمراحله المختلفة فيما يعد، فمشكلات التلاميذ الاجتماعية تؤثر سلبيًا على تقديرهم لذاتهم ورضاهم الشخصى ونموهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم فعلى المعلمين أن ياخذوا دورًا فعالًا فى مساعدة التلاميذ على اكتساب وتطوير وتهضيب المهارات الاجتماعية الضرورية للعلاقات والتفاعلات الاجتماعية المهمة.

وتتضح أهمية المهارات الاجتماعية من حيث ارتباطها بالصحة العقلية فى فترة زمنية معينة عند الأفراد وتبين أيضًا بأن هناك دليلًا متزايدًا حول أهمية هذه الانفعالات الجسمية والصحية أيضًا. كما أن مفهوم طبيعة التفاعل بين المهارات الاجتماعية والمهارات المزاجية من وجهة نظر نظرية التفاعل الإنفاعلى هو ان الأفراد يتجهون إلى خلق بيئة انفعالية اجتماعية تساعد فى نجاح الفرد من ناحية الكفاءة الانفعالية المرتبطة بالكفاءة الاجتماعية.

ويشير عبد الرحمن وأبو عباه ١٩٩٨ إلى ضرورة الأهتمام بتصميم البرامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها حيث يمثل التدريب على المهارات الاجتماعية احد الأساليب العلاجية الفعالة للعديد من المشكلات السلوكية والإضرابات النفسية كالسلوك العدوانى والخجل والخوف الاجتماعى على

فكرة مؤداها أن هؤلاء الأشخاص إنما يفترقون إلى المهارات الضرورية للتعامل مع الأخرين بشكل مقبول فى المواقف الاجتماعية.

فالأفراد ذوى المهارة الاجتماعية العالية يكونون على دراية بالمدى الواسع للبدائل المتاحة عند الاستجابة أكثر من الذين لديهم عجز فى المهارة الاجتماعية.

كما تتيح تكوين الفكرة الشاملة المتكاملة عن البناء الشخصى للفرد بما لديه من مكونات تتضمنها المهارات الاجتماعية، كما تسهم فى استكمال المواصفات الوظيفية التى قد تكون مرغوبة فى بعض مجالات العمل المتخصصة وبالتالى يصبح الفرد الذى أكتسب المهارات الأجتماعية مرغوبًا فيها ويتحقق له مكانة اجتماعية تميزه حيث إن الأفراد الذين لديهم تلك المهارات يحققون مكانة اجتماعية أفضل من غيرهم وغالبًا ما تمثل جانبًا من جوانب القيادات المهنية.

وفى ضوء ذلك اكتسب موضوع العلاقات بين الأشخاص بوجه عام والمهارات الاجتماعية بوجه خاص، خصائص متميزة جعلت منه فرعًا غير تقليدى إلى الدرجة التى دفعت بعض الباحثين إلى الظن بان هذا الفرع سوق يحتل مكان الصدارة فى علم النفس الاجتماعى.

ويتضح مما سبق أنه بين ضرورة أن يكتسب الفرد المهارات الاجتماعية ويتدرب عليها ويعمل على تنميتها من وقت لأخر حيث تعتبر العلاقات الاجتماعية الناجحة جزء لا يتجزأ من إثبات النفس والقدرة على تحقيق الأهداف.

وبالإضافة إلى هذه الأهمية للمهارات الاجتماعية تعد المهارات الاجتماعية عامة والمدرسية خاصة من أهم الجوانب النفسية سواء للطفل العادى أو الطفل المتخلف عقليًا، حيث إن معظم مهارات الحياة اليومية تصطبغ بالجانب العقلى ومن ثم فإن الأطفال المعاقين عقليًا فى أشد الحاجة إلى برامج لتنمية المهارات

الأجتماعية سواء فى الحياة العامة أو داخل المدرسة من أجل تحقيق إشباعات فى عدد من المجالات الحياتية والمدرسية على ان تكون تلك المهارات ملائمة لكل من مطالب نموهم فى أية مرحلة من مراحل حياتهم ولأية مشكلات أو تحديات يواجهونها وعليه فإن إتقان المهارات الاجتماعية بعامة والمدرسية بخاصة تؤدى بالضرورة إلى تمتع الطفل العادى أو المتخلف عقليًا بصحة نفسية سليمة.

وإلى جانب هذا يرى أثر وزملاؤه Asher et al 1977 أن درجة قبول الطفل لدى الأقران لأحد مؤشرات المهارات الاجتماعية حيث تبين أن الأطفال الذين تم قبولهم من قبل الأقران كانوا يمتلكون درجة من المهارة الاجتماعية اعلى من الأطفال الذين لاقو قبولًا ضعيفًا.

وقد يعزى السبب فى القبول الضعيف للأطفال المعاقين عقليًا من قبل أقرانهم غير المعاقين إلى ضعف ما يمتلك هؤلاء الأطفال من مهارات اجتماعية.

وتبدوا هذه الأهمية للمهارات الاجتماعية فى انها تساعد الأفراد الذين يعانون من قصور أو عجز فى اكتساب المهارات الاجتماعية وذلك وفقًا لنظرية التعلم الاجتماعى والتى تفرض وجوب تعديل السلوك غير التكيفى المتعلم إلى سلوك تكيفى متناسب مثل الحديث مع الأخرين أو الاتصال بهم أو التعامل معهم.

أن المهارات يكتسبها الفرد من خلال التدريب عليها حيث أنه يمكن أن تستخدم فى علاج العديد من الاضرابات كما تستخدم لتعديل الأفكار الخاطئة وتصحيحها والمهارات الاجتماعية بصفة عامة لها أثر كبير فعال فى المواقف الاجتماعية وقد أكد هذه العلاقة الرأى القائل بأن الفرد لديه مهارة اجتماعية

أقل يكون ميالًا إلى الإنسحاب من المواقف الاجتماعية ويكون للمهارات الاجتماعية دورًا كبيرًا فى مواجهة البعض فى بعض منها مثل التحدث والاتصال بالأخرين وحسن الإصغاء والتعامل مع الأخرين ومهارة الاتصال.

خامسًا: أسباب أهمية المهارات الاجتماعية

ان المهارات الاجتماعية تعزى اهميتها إلى انها تساعد الأطفال على مواجهة مشكلاتهم اليومية، كما تساعدهم على التعامل مع المواقف الحياتية والتوافق مع المحيطين والأقران على أساس التفكير العلمى السليم غضافة إلى ذلك تعود أهمية أكتساب المهارات الاجتماعية عاملًا مهمًا فى تحقيق التكيف الاجتماعى داخل الجماعات التى ينتمى إليها الطفل.

ويرى محمود أحمد فريد ١٩٩٨ أن المهارات الاجتماعية ذات أهمية خاصة للأسباب الأتية:

- تفيد المهارات الاجتماعية الأطفال فى التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم.
- يساعد اكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على استمتاعهم بالأنشطة التى يمارسونها وتحقيق إشباع الحاجات النفسية لديهم.
- يساعد إكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتى والاعتماد على النفس والاستمتاع بوقت الفراغ، كما يساعدهم على زيادة ثقتهم بأنفسهم، ومشاركة الأخرين فى الأعمال التى تتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.
- يساعد أكتساب الأطفال المهارات الاجتماعية على التفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع فى حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية.

وبذلك تعرف المهارات الاجتماعية الخاصة بالمدرسة بانها قدرة الطفل على التعامل والتفاعل مع الكبار بإيجابية وتكوين علاقات إيجابية مع أقرانه والإلتزام بتعليمات المدرسة ولوائحها وان يكون سلوكه داخل الفصل الدراسى إيجابيًا.

الفصل الثامن

أبعاد وأشكال المهارات الاجتماعية

مقدمة

أولًا: أبعاد المهارات الاجتماعية.

ثانيًا: تصنيف المهارات الاجتماعية.

ثالثًا: أنماط وعناصر المهارات الاجتماعية.

رابعًا: مكونات المهارات الاجتماعية.

خامسًا: أنواع المهارات الاجتمعية.

سادسًا: أشكال المهارات الاجتماعية.

الفصل الثامن

أبعاد وأشكال المهارات الاجتماعية

مقدمة

تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الاهمية فى حياة الإنسان عامة وهى التى تساعد على ان يتحرك نحو الأخرين فيتفاعل ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من انشطة ومهام واعمال مختلفة ويتخذ مهم الأصدقاء ويقيم معهم العلاقات وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح بالتالى عضوًا فعالًا فى جماعته.

وعلى هذا الأساس فإن من شأنها أن تساعد الفرد كى يتحرك نحو الأخرين فيقيم معهم العلاقات المختلفة من خلال تفاعله معهم وعدم انسحابه من المواقف والتفاعلات الاجتماعية المختلفة والمتنوعة وهو الأمر الذى يؤدى إلى أن يحيا حياة سوية وأن يحقق قدرًا معقولًا من الصحة النفسية يساعده على ان يتكيف مع بيئته وان يحقق التوافق الشخصى والاجتماعى.

كما تعتبر المهارات الاجتماعية ذات أهمية كبيرة فى حياة الناس اليوم فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التى يمر بها المجتمع تتطلب من الأفراد ان يكونوا مزودين بالمهارات التى تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع فهى ضرورية فى جميع مواقف الحياة المختلفة فقد تذكر

الفرد بما يتصف به من سمات ومهارات واضحة فى حياته، وكذلك قد ترتبط بفرد معين بسبب ما شهدناه من تميز بالمهارات الاجتماعية الواضحة بحياته ولا يمكن تحقيق وجود إنسانى سليم دون أن ندرك الوجود الاجتمعى بكل صوره فالإنسان كائن اجتماعى مفطور على الحياة الاجتماعية يحمل فى اعماق نفيه حب الاجتماع والعيش ضمن الجماعة وقد ركز علماء النفس على دراسة الذكاء المتعلق بقدرات الأفراد على التعامل بفاعلية مع الأخرين ودرايتهم بالقواعد التى تحكم السلوك الاجتماعى.

ولقد اصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله فى المواقف المتنوعة فهى التى تمكنه فى حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة للمواقف بفاعلية وفى المقابل بأن ضعفها يعد أكثر العوائق فى سبيل توافق الفرد مع الأخرين.

وإن تنمية المهارات الاجتماعية مطلب تربوى مهم لأنها تمثل جانبًا أساسيًا من جوانب شخصية المتعلم، فالإنسان اجتماعى بطبعة وهو محتاج إلى التعامل مع الجماعات المختلفة داخل المجتمع تعاملًا يعود عليه بالنفع وعلى المجموعة التى ينتمى إليهان أى انه فى حاجة إلى جماعة تقبله ويشعر بالإنتماء إليها ويتفق مع اعضائها فى قيمهم واتجاهاتهم. لذا يحتاج الفرد منذ نعومة أظافره إلى أكتساب خبرات اجتماعية تجعله يتكيف مع هذه الجماعة، ولعل أبرز تلك الخبرات مهارات التعامل مع المجتمع واساسها التعاون.

ولكن الإنسان لا يولد مزودًا بمهارات التعامل مع الأخرين فلابد من تعلمها كأى جابن من جوانب التعلم الأخرى.

ويقول فى ذلك روكفلر Rockefeller إنى على أستعداد لأن أدفع من أجل اكتساب القدرة على التعامل مع الناس أكثر مما سأدفع لأية قدرة أخى تحت الشمس.

ومن أبرز الاستراتيجيات الفعالة التى يتم تعلم المهارات الاجتماعية من خلال استراتيجية التعلم التعاونى حيث تعد العلاقات البينشخصية والمهارات الرمزية (الاجتماعية) من اهم عناصر التعلم التعاونى.

وتعد الأسرة هى الوسيلة الرئيسية لعملية التنشئة الاجتماعية وعن طريقها يكتسب الأبناء المعايير العامة التى تفرض أنماط الثقافة السائدة فى المجتمع ومن تلك الأنماط والمعايير التى تغرسها الأسرة لدى أبنائها مهارة التواصل مع الأخرين وإقامة علاقات تؤدى إلى التعامل السليم مع الناس ولذلك ينبغى أن يقوم على أسس سليمة وراسخة ومن هذه الأسس الأخلاق الحسنة والخلق الحسن وهو حد التوسط والاعتدال.

أولًا: أبعاد المهارات الاجتماعية

تعرف المهارات بأنها قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى أو السلبى مع الأخرين من خلال التواصل والتعاون والصداقة والنظام والثقة بالنفس.

وتتمثل أبعاد المهارات الاجتماعية فى الأبعاد الخمسة التالية:

١ ـ البعد الأول: مهارة التواصل

هى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى او السلبى مع الأخرين من خلال أهمية التواصل معهم فى حوارته ونقل أفكاره واحترام أرائهم.

٢ ـ البعد الثانى: مهارة التعاون

هى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى أو السلبى مع الأخرين من خلال مشاركتهم معهم فى نظافة الفصل والتعاون معهم ومساعدتهم وحب العمل معهم.

٣ ـ البعد الثالث: مهارة الصداقة

هى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى أو السلبى مع الأخرين من خلال مرعاة شعورهم واكتسابه ودهم وتخفيف معاناتهم وإقامة علاقات معهم.

٤ ـ البعد الرابع: مهارة النظام

هى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى أو السلبى مع الأخرين من خلال المحافظة على مرافق المدرسة والنظم والأدوات والانتباه للمعلم.

٥ ـ البعد الخامس: مهارة الثقة بالنفس

هى قدرة الفرد على التفاعل الإيجابى أو السلبى مع الأخرين من خلال تطوير نفسه وثقة على التمييز والأمل فى المستقبل واحترام رأى الأخرين.

ثانيًا: تصنيف المهارات الاجتماعية

لقد قام (راين وماركلى) فى الوبلى ١٩٩٦ باقتراح إطار عام يصنف المهارات الاجتماعية وما تحويه من قرية سلوكية إلى أربع مجموعات يفترض فيها أنها تحقق التفاعل الاجتماعى المطلوب وهى كالتالى:

١ ـ مهارات التواصل والحوار

والتى يمكن أن تساعد فى معالجة المشكلات المتعلقة بتبادل العلاقات الشخصية مع الأخرين.

٢ ـ مهارات الإصرار او المهارات التوكيدية

والتى تعمل على إكتساب الفرد الأسلوب أو الكيفية التى يمكن لها من خلالها القيام بأداء مطالب بسيطة أو تعلم الطريقة التى تحدد له ما يتفق أو يختلف مع الأخرين أو يرفض المطالب غير المنطقية.

٣ ـ مهارات التعبير عن الذات

والتى تعمل على مساعدة الفرد على اكتساب الطريقة المناسبة للتعبير عن مشاعره أو رأيه اتجاه الأخرين وبالإضافة إلى تعلم كيفية تقبل المديح والإطراء.

٤ ـ مهارة تعزيز الأخرين

والتى تعمل على إكساب العميل الأسلوب الامثل للموافقة على أراء الأخرين أو الثناء عليهم

كما قدم (عادل العدل ١٩٩٨) تصنيفًا لأهم المهارات الاجتماعية على النحو التالى:

أ ـ مهارات المشاركة:

قد نجد بعض التلاميذ ذوى مهارات اجتماعية فى حين لا يكون الأخرون على استعداد أو غير قادرين على المشاركة، وأحيانًا يكون التلاميذ الذين يتجنبون العمل الجماعى خجولين وكثيرًا ما يكون الخجلون أذكياء جدًا ولكنهم قد يعملون بمفردهم أو مع شخص أخر فإنهم يجدون م الصعب المشاركة فى نشاط اجتماعى.

ب ـ مهارات التعاون:

يعد التعاون أسلوبًا من أساليب السلوك الاجتماعى وتقتضى طبيعة التفاعل بين الأفراد لتحقيق هدف مشترك وينتج عن تلك الاهتمامات المشتركة بينهم روح الصداقة ومشاعر السعادة وزيادة الاتصال وتبادل المساعدة، وتنسيق جهود الأفراد وتقسيم العمل بينم وزيادة تقبلهم للأراء والمقترحات المتبادلة بينهم والاتفاق فى الاراء.

كما صنف شوقى طريف ٢٠٠٣ المهارات الاجتماعية كالتالى:

١ ـ مهارات توكيد الذات:

وتتعلق بمهارة التعبير عن المشاعر والأراء والدافع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ضغوط الأخرين.

٢ ـ مهارات وجدانية:

هى التى تسهم فى تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الاخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب غليهم ليصبح الشخص أكثر قبولًا لديهم من المهارات الرئيسية فيهذا السياق والمشاركة الوجدانية.

٣ ـ مهارات اتصالية:

وتنقسم بدورها إلى قسمين هما كالتالى:

أ ـ مهارات الإرسال:

وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التى يرغب فى نقلها لفظيًا أو غير لفظى من خلال عمليات نوعية كالتحدث والحوار والإشارات الاجتماعية.

ب ـ مهارات الاستقبال:

وتعنى مهارة الفرد فى الانتباه إلى تلقى الرسائل والهاديات اللفظية وغير اللفظية من الأخرين وإدراكيًا وفهم مغزاها والتعامل معهم فى ضوئها.

٤ ـ مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية:

وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة فى سلوكه الانفعالى اللفظى وغير اللفظى وخاصة فى مواقف التفاعل الاجتماعى مع الأخرين

وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد.

كما صنفت أيضًا دينا الظاهر ٢٠٠٨ المهارات الاجتماعية كالتالى:

١ ـ مهارات التواصل:

وتشمل قدرة الفرد على توصيل المعلومات التى يرغب فى نقلها للأخرين لفظيًا أو غير لفظى من خلال التحدث والإشارات الاجتماعية وذلك بقدرته على الانتباه إلى المتحدث وتلقى الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الأخرين وإدراكها ومغزها والتعامل معهم فى ضوئها.

٢ ـ مهارات التأييد والمساندة:

وتشمل إعطاء الأهتمام الكافى للشخص الأخر وتشجيعه عندما يذكر شيئًا ذا قيمة والمداعبة المرحة.

٣ ـ مهارات المشاركة والتعاطف:

وتشمل تيسير إقامة علاقة وثيقة وودية مع الاخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الأقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولًا لديهم.

٤ ـ مهارات الضبط والمرونة:

وتشمل قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة فى سلوكه اللفظى والانفعالى وخاصة فى مواقف التفاعل الاجتماعى مع الاخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجات لتحقيق أهداف الفرد بالإضافة إلى معرفة السلوك الاجتماعى الملائم للموقف.

ثالثًا: انماط وعناصر المهارات الاجتماعية

تتنوع انماط المهارات الاجتماعية وتختلف فيما بينها لتتلائم مع مواقف التفاعل الاجتماعى وتتناسب مع السلوكيات الاجتماعية ومن أهمها ما يلى:

١ـ الأنشطة اللفظية والتعبيرية.

٢ـ الاتصال الاجتماعى.

٣ـ توكيد النجاح ومستوى الكفاءة الشخصية.

٤ـ السلوك الأنفعالى.

٥ـ التعاون ومساعدة الأخرين.

٦ـ التطبيع والتنشئة الاجتماعية.

٧ـ الحساسية الاجتماعية.

٨ـ الحساسية الأنفعالية.

٩ـ الضبط الاجتماعى.

١٠ـ الضبط الانفعالى.

١١ـ المراوغة الاجتماعية.

١٢ـ التعبير الاجتماعى.

كما اقترح ميشبلون وزملاؤه فى الوابلى ١٩٩٦ عناصر لمفهوم المهارات الاجتماعية وهى كالتالى:

١ ـ يتم اكتساب المهارات الاجتماعية بشكل رئيسى من خلال أساليب التعلم المختلفة مثل:

ـ الملاحظة

- التعليم بالنموذج
- المحاكاة
- التغذية الراجعة

٢ - تتألف المهارات الاجتماعية من سلوكيات لفظية وغير لفظية محددة وغير محددة.

٣ - تترك المهـارات الاجتماعية على حد سواء تأثيرات واستجابات ملائمة.

٤ - تزيد المهارات الاجتماعية من عملية التعزيز الاجتماعى.

٥ - تعتبر المهارات الاجتماعية ذات طبيعة تفاعلية مما يجعلها تترك فاعلية واستجابة مناسبة.

٦ - يتأثر أداء المهارات الاجتماعية بخصائص البيئة (خاصية الموقف).

٧ - يمكن تحديد القصور أو الاضطراب ومواجهته من خلال التدخل.

رابعًا: مكونات المهارات الاجتماعية

قد قام البعض بتقديم تعريفًا شاملًا للمهارات الاجتماعية تضمن عدد من المكونات هى:

١ - المهارات الاجتماعية تشتمل على سلوكيات لفظية وغير لفظية.

٢ - المهارات الاجتماعية تستلزم الفعالية، والاستهلالات الملائمة.

٣ - المهارات الاجتماعية ذو تأثير عن طريق خصائص المشاركين والبيئات التى تؤدى فيها المهارة.

٤ - المهارات الاجتماعية تتطلب الحد الأقصى من التدعيم الاجتماعى

وبالإضافة إلى هذه المكونات فإن للمهارات الاجتماعية مكونات أخرى والتى من أهمها:

١ ـ المكونات السلوكية:

وتشير غلى كافة السلوكيات التى تصدر من الفرد والتى يمكن ملاحظتها عندما يكون فى موقف تفاعلى مع الأخرين وتسمى تلك المكونات بالسلوك الاجتماعى.

ويمكن وضع المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية فى تصنيفين رئيسيين وهما كالتالى:

أ ـ السلوك اللفظى:

له اهمية كبرى فى تقييم مهاراته الاجتماعية فى مواقف التفاعل الاجتماعى فمحتوى السلوك الكلامى يعمل على نقل ما يقصده الفرد بطريقة مباشرة أكثر من أى مظهر أخر من مظاهر السلوك الاجتماعى لمكونات المهارة الاجتماعية ذات المحتوى اللفظى.

ب ـ السلوك غير اللفظى:

دورًا مهمًا فى عملية التواصل بين الأفراد وعلاقتهم ببعضهم وغالبًا ما تكون مظاهره عبارة عن رسائل لها أهميتها فى تقييم المهارة الاجتماعية لكل فرد عن القيام بأى محادثة.

٢ ـ المكونات المعرفية:

للمهارة الاجتماعية مكونات معرفية إلا أن بعض هذه المكونات المعرفية يصعب ملاحظتها مباشرة ومنها التى تشير إلى تطلعات الفرد وأفكاره وقدراته بشأن ما يجب عليه قوله أو فعله أثناء التفاعل الاجتماعى، وحيث ان الأفكار

غير مرئية للملاحظ المشاهد لذا نجد أنهم يستنتجون تكرارًا بشكل خاطئ أو صحيح مما قاله أو فعله الشخص الملاحظ.

وفى المهارات الاجتماعية نجد أن القدرات المعرفية تتضمن المهارة المستندة على الإدراك الصحيح لأمانى أو نويا الشخص الأخر أو التبصير بنوعية الاستجابة التى يغلب أن تؤثر على رأى الطرف الأخر وتلك القدرات مسئولة عن النجاح أو الفشل فى المواقف الاجتماعية.

وهناك أيضًا يرى أن المهارات الاجتماعية تشتمل على:

١ـ مهارات الاتصال اللفظى وتتمثل فى:

ـ القدرة على التعبير الاجتماعى.

ـ الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعى.

٢ ـ مهارات الاتصال غير لفظى والتى تتمثل فى الحيز الشخصى للفرد أثناء تفاعله الاجتماعى مثل:

ـ القدرة على التعبير الانفعالى والحساسية الأنفعالية.

ـ الضبط الانفعالى.

وهناك أخر يرى أن المهارات الإجتماعية تشتمل على مهارات فرعية متعددة مثل:

ـ التعاون

ـ الإنتماء الأسري

ـ الصداقة

ـ التفاعل

- المشاركة الإيجابية

وكل عناصر السلوك التى تجعل الفرد عنصرًا فعالًا فى مجتمعه

وبالإضافة إلى ذلك يرجع الفضل إلى ميشلسون ومنارينو ١٩٨٦ فى تقديم تعريف شامل للمهارات الاجتماعية يتضمن عددًا من المكونات هى:

- المهارات الاجتماعية تشتمل على سلوكيات لفظية وغير لفظية نوعية ومنفردة.
- المهارات الاجتماعية تستلزم الفعالية والاستهلالات الملائمة والاستجابات.
- المهارات الاجتماعية تتطلب الحد الأقصى من التدعيم الاجتماعى.
- المهارات الاجتماعية تتطلب من الفرد الفعالية والسلوكية الملائمة مثل التبادلية بمعنى تبادل الأدوار والامتيازات بين الشخصية والتوقيت لسلوكيات محددة.
- أداء المهارات الاجتماعية يكون ذا تأثير عن طريق خصائص المشاركين والبيئات التى تؤدى فيها المهارة (مثل الأشياء الموقفية المحددة بدقة - وكذلك عوامل مثل (العمر - الجنس - الهيبة) كلها عوامل تحدد المشاعر الناتجة عن الأداء الاجتماعى للفرد.

خامسًا: أنواع المهارات الاجتماعية

تشير دينا حسين ٢٠٠٩ أن المهارات الاجتماعية تنقسم إلى أربعة مهارات أساسية:

١ ـ مهارات التواصل:

ويقصد بها قدرة الفرد على التواصل مع الأخرين لفظيًا أو غير لفظيًا من خلال التحدث والحوار والإشارات الاجتماعية وكذلك قدرته على الانتباه إلى المتحدث وتلقى الرسائل اللفظية وغير اللفظية وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل معهم فى ضوئها.

٢ ـ مهارات التأييد والمساندة:

وتشتمل على إعطاء الاهتمام الكافى للشخص الأخر وتشجيعه عندما يقول شيئًا لطيفًا والابتسام والمداعبة المرحة وتقديم المساعدة أو المقترحات عندما تطلب.

٣ ـ مهارات المشاركة والتعاطف:

ويقصد بها تيسير غقامة علاقات وثيقة وودية مع الأخرين وإدارة التفاعل معهم على نحو يساعد على الاقتراب منهم والتقرب إليهم ليصبح الشخص أكثر قبولًا لديهم.

٤ ـ مهارات الضبط والمرونة:

وتشمل قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة فى سلوكه اللفظى وغير اللفظى (الانفعالى) خاصة فى مواقف التفاعل الاجتماعى مع الأخرين وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد هذا بالإضافة إلى معرفة السلوك الاجتماعى الملائم للموقف.

سادسًا: أشكال المهارات الاجتماعية

وبالإضافة إلى هذه المكونات فإن المهارات الاجتماعية تتطلب نوعًا من التأزر بين المكونات اللفظية وغير اللفظية للأستجابة فالتأثير الاجتماعى

للشخص يعتمد على ماذا يقول، وكيف، ومتى يتكلم وكيف يبدء لحظة الكلام وقد قسم بيدل وأخرون Beidel & Others 1981 المهارات الاجتماعية إلى عدد من الأشكال على النحو التالى:

أ ـ أشكال التعبير

ويتفرع أشكال التعبير إلى الأنواع التالية:

١ ـ السلوك اللفظى:

تتكون من جميع الاستجابات المميزة التى تحدد كيف يكون الشخص خلال المواقف الاجتماعية واهم عناصره.

ـ محتوى الكلام: وتعنى ماذا يقول الشخص.

ـ طريقة الكلام: وتشير إل طريقة الشخص فى الكلام من خلال: نبرة الصوت والسرعة فى الكلام.

٢ ـ السلوك غير اللفظى:

وتشير إلى تلك الأشياء التى يفعلها الناس بأجسامهم أثناء الكلام مع بعضهم البعض ومنها:

ـ المسافة بين الشخصية: وتعنى متطلبات العلاقة البدنية للناس أثناء التفاعلات الاجتماعية للتقدم نحو الامام والرجوع للخلف كلها عناصر تساعد على حيوية التفاعل الاجتماعى.

ـ التعبيرات الحركية: وتشير إلى حركات الجسم شاملة الإشارات اليدوية وإيماءات الرأس واحتكاكات اليدين وقرع القدمين.

ـ الاتصال بالعين: وتعنى النظر إلى التحديق إلى الشخص الأخر.

ـ تعبيرات الوجه: وهو ضرورية لإنجاح التفاعلات الاجتماعية.

ب ـ أشكال الاستقبال:

وتتمثل فى الأشكال التالية:

ـ ضبط التفاعلات.

ـ الإنتباه.

ـ استيعاب الرسالة سواء لفظية أو غير لفظية.

وهى تشير إلى معرفة الشخص متى يقوم بالإستجابات المختلفة وطبيعة الاستجابة المطلوبة ومتى يغير موضوع الحديث، وفهمه للرسائل غير اللفظية مثل علامات الضيق والفرح على وجه الشخص الأخر.

ـ معرفة عوامل السياق والعرف والأخلاقيات.

ج ـ المخزون الخاص فى المهارات:

ويعبر عن مخزون الشخص من المهاسات الاجتماعية فهذه المجموعة من العناصر تعكس الحقيقة التى مؤداها أن المهارات الاجتماعية ترتبط بكل موقف على حدة فاختلاف مواقف التفاعل الاجتماعى واختلاف الاشخاص الذين يتفاعل معهم الشخص واختلاف السباقات الاجتماعية (الأصدقاء ـ الاسرة ـ الدراسة ـ العمل) فإن ذلك يحتم ضرورة توضيح الأشكال المختلفة لمهارات الاستجابة مثل:

ـ المهارات التوكيدية.

ـ مهارات إجراء محادثة مع الجنس الأخر.

ـ مهاراة إجراء مقابلة فى مجال الوظيفية.

د ـ العوامل المساعدة وتشتمل على:

ـ العوامل المعرفية مثل: الأهداف ـ التوقعات ـ المعتقدات ـ الأفكار ـ العوامل الانفعالية مثل: المخاوف ـ القلق ـ الغضب ـ الحزن وهى تمثل الأداء الوجدانى فى المواقف الاجتماعية.

جدول يوضح أشكال المهارات الاجتماعية

المكون	العنصر	الأمثلة
أ ـ أشكال التعبير	١ ـ السلوك اللفظى	ـ محتوى الكلام ـ طريقة الكلام ـ نبرة الصوت ـ السرعة فى الكلام
	٢ ـ السلوك غير اللفظى	ـ المسافة بين الشخصية ـ التعبيرات الحركية ـ الاتصال بالعين ـ تعبيرية الوجه
ب ـ أشكال الاستقبال		ـ ضبط التفاعلات ـ الانتباه ـ استيعاب الرسالة ـ معرفة عوامل السياق والعرف والأخلاقيات

ج ـ المخزون الخاص من المهارات	١ ـ عوامل معرفية	ـ المهارات التوكيدية ـ مهارة إجراء محادثة مع الجنس الأخر ـ مهارة إجراء مقابلة فى مجال الوظيفة ـ الأهداف ـ التوقعات ـ المعتقدات ـ الأفكار
	٢ ـ عوامل أنفعالية	ـ المخاوف ـ القلق ـ الغضب ـ الحزن... إلخ

وتعتبر كافة أشكال المهارات الاجتماعية مناسبة للأطفال والمراهقين وهذه المهارات تشمل:

١ـ بناء العلاقات الاجتماعية.

٢ـ مهارة الاتصال.

٣ـ مهارة حسن الاستماع.

٤ـ مهارة تكوين الصداقة.

٥ـ مهارة التفاعل الاجتماعى.

وتعتبر كل هذه المهارات الاجتماعية مناسبة لتحسين الدور الاجتماعى لهؤلاء الأطفال.

ويتحدد الدور الأساسى للاخصائى الاجتماعى وفقًا لنموذج العلاج المعرفى فى مساعدة الأطفال على معرفة الأفكار الخاطئة والغير صحيحة وتدعيم المشاركة الفعالة لهم فى المواقف الاجتماعية المختلفة والتى تؤدى إلى تغيير الأفكار اللاعقلانية الخاطئة وأحداث تغيرات سلوكية.

الفصل التاسع
تنمية المهارات الاجتماعية

مقدمة

أولًا: علاقة مفهوم المهارات الاجتماعية بالتفاعل الاجتماعى.

ثانيًا: علاقة الكفاءة الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية.

ثالثًا: المهارات الاجتماعية التى ينبغى التدريب عليها.

رابعًا: أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية.

خامسًا: طرق استراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية.

سادسًا: نماذج لتنمية المهارات الاجتماعية.

سابعًا: الأساليب المستخدمة فى تنمية المهارات الاجتماعية.

ثامنًا: طرق تنمية المهارات الاجتماعية.

تاسعًا: استخدام الأسلوب المعرفى فى تنمية المهارات الاجتماعية.

عاشرًا: البيئات التى تساهم فى تعزيز المهارات الاجتماعية.

حادى عشر: النماذج المفسرة للمهارات الاجتماعية.

الفصل التاسع
تنمية المهارات الاجتماعية

مقدمة

كما أن المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التى تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به فى السياقات المختلفة والتى تعد فى حالة اتصافها بالكفاءة من مزاهر التوافق النفسى والاجتماعى.

كما اوضحت عزة عبد الكريم مبروك ٢٠٠٢ أن المهارات الاجتماعية لها دور هام فى مدى نجاح الفرد فى إقامة تفاعل اجتماعى كفء مع الأخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل وانخفاض هذه المهارات يفسر الإخفاق الذى يعانيه بعض الأفراد فى مواقف الحياة العملية على الرغم من أرتفاع مالديهم من قدرات عقلية بل الامر لا يقف فى كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعى وانخفاض الكفاءة الاجتماعية ونقص الفاعلية فى المحيط الاجتماعى للأفراد الذين يعانون من أنخفاض مهارتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسى بمختلف أشكاله ودرجاته.

وأن هذه المهارات يمكن أن يكتسبها الفرد من خلال التدريب عليها حيث انه يمكن أن تستخدم فى علاج العديد من الاضطرابات كما تستخدم لتعديل الأفكار الخاطئة وتصحيحها.

ويرى البعض أن التدريب على المهارات الاجتماعية يعد أحد الأساليب العلاجية المؤسسة للتعليم وعلى الأخص التعليم بالملاحظة والذى يهدف إلى تعلم مهارات اجتماعية معينة وضرورية لمساعدة الاطفال يهدف إلى تعلم مهارات اجتماعية معينة وضرورية لمساعدة الأطفال والمراهقين الذين يعانون من العجز او القصور فى الأداء الاجتماعى.

أولا: علاقة مفهوم المهارات الاجتماعية بالتفاعل الاجتماعي

يعتبر التفاعل الاجتماعى اساس كل نظام اجتماعى فعندما يتصل شخص بشخص أخر ويتعامل معه فإن سلوك كل منهما يتأثر ويتعدل بسلوك الأخر وينظر كل منهما إلى الأخر كشخص له اتجاهاته وقيمه وتوقعاته واحكامه وأن تصرف كل شخص يتوقف إلى حد ما على اتجاهاته نحو الأخرين وتوقعاته عن استجابة الأخرين المحتملة نحوه.

كما أن التفاعل الاجتماعى عبارة عن تبادل الفعل بين الأفراد أو الجماعات أى ان التفاعل الاجتماعى عبارة عن تأثير متبادل بين شخصين أو أكثر عندما يكون أحدهما عبارة عن تنبيه لسلوك الأخر بطريقة مباشرة او غير مباشرة.

ويتوقف التفاعل الاجتماعى بين الأفراد على مهارات التواصل اللفظى ومهارات التواصل غير اللفظى وأيضًا على مدى اتساقها أى يتسق التعبير اللفظى مع التعبير غير اللفظى عند تفاعل الأفراد مع بعضها.

ويشير إبراهيم أو عرقوب ١٩٩٣ إلى أن التواصل ضرورة إنسانية واجتماعية وحاجة الإنسان للتواصل لاتقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى وبما أن الإنسان كائن اجتماعى اتصالى فإنه لا يستطيع العيش فى معزل عن المجتمع فالتواصل يعنى تطوير وتقوية العلاقات الإنسانية فى المجتمع وبالتالى التماسك والترابط والتواصل بين الأفراد والجماعات والمؤسسات الاجتماعية

وان افتقار الفرد لمهارات التفاعل الاجتماعى الناجح مع الأخرين يدفعه للانسحاب والشعور بالوحدة والعزلة وعدم التقبل والعجز وبالتالى تضعف مقاومة الفرد فينهار تحت وطأة أى ضغوط نفسية كما أن افتقار المهارات الاجتماعية يترتب عليه تزايد معدلات العنف والعدوان وهو ما يؤثر سلبًا على فاعلية الذات لدى الفرد.

وقد ورد فى أغلب مراجع التربية وعلم النفس استخدام مصطلح تواصل أو اتصال بدلًا من مصطلح مهارات اجتماعية فمفهوم التواصل باعتباره تعبيرًا لغويًا جاء من الكلمة اللاتينية Communis والتى تعنى بالإنجليزية Common أى مشترك أو اشتراك حيث إن الأفراد عندما يتواصلون يؤسسون اشتراكًا مع شخص أو مجموعة من الأشخاص سواء فى المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات.

حيث أورد الكندرى ١٩٩٥ أن علماء النفس الاجتماعى أشاروا إلى أن مفهوم التفاعل الاجتماعى من أهم عناصر العلاقات الاجتماعية حيث أكدوا أن التفاعل الاجتماعى هو المركز الذى تدور حوله مفاهيم علم النفس الاجتماعى.

وعرف بدوى ١٩٨٢ التفاعل الاجتماعى بأنه ذلك اللوك الارتباطى الذى يقوم بين فرد واخر أو بين مجموعة من الأفراد فى مواقف اجتماعية مختلفة.

أى أن التفاعل الاجتماعى فى أوسع معانيه هو تأثر الفرد بأعمال وأفعال وأراء غيره وتاثيره فيهم بمعنى أن هناك تأثرًا أو تأثيرًا فى أى موقف إنسانى.

ويشير لندبرج Lendberg أن كلمة التواصل تستخدم للدلالة إلى التفاعل بواسطة العلامات والرموز والرموز قد تكون حركات أو صور أو لغة أو أى شيء أخر يعمل كعملية للسلوك والسلوك الناتج عن هذا التفاعل قد لا يحدث نتيجة لمجرد التعرض للرمز نفسه بل لابد من تهيئة الفرد الذى سيقوم بالإستجابة ليستقبل المنبه بشكل معين.

ويعتمد التفاعل الاجتماعى أعتمادًا رئيسيًا على النشاط الاتصالى للفرد وقدرته على التفاهم مع الأخرين والتأثير عليهم من خلال الرسائل الفعالة سواء كانت لفظية أو غير لفظية.

ويعتبر علماء النفس الاجتماعى التواصل ضمن ميادين دراستهم ويهتمون بشكل خاص بالتواصل كوسيلة للتأثير وتغيير الاتجاهات والسلوك واللغة والجوانب النفسية لاستخدامه.

فى حين عرف الروبى ١٩٩٨ التفاعل الاجتماعى بأنه ذلك النوع من الفعل الاجتماعى الذى يحدث بشكل تبادلى بين الأفراد بحيث يكون سلوك كل منهم بمثابة الرد أو الاستجابة لسلوك الأخر.

وأعتبر كثيرًا من علماء النفس الاجتماعى الاتصال الأساسى فى كل علاقة اجتماعية فلا يوجد تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهما، وإذا كان الاتصال مجديًا وذا فاعلية أصبحت خبرة التفاعل بين المتفاعلين ذات معنى مشترك.

فالتواصل ضرورة إنسانية واجتماعية وحاجة الإنسان للتواصل لا تقل عن حاجته للأمن والغذاء والكساء والمأوى، وبما أن الإنسان كائن اجتماعى اتصالى فإنه لا يستطيع العيش فى معزل عن المجتمع فالتواصل يعنى تطوير وتقوية العلاقات الإنسانية فى المجتمع وبالتالى التماسك والترابط والتواصل بين الأفراد والجماعات والمؤسسات الاجتماعية.

كما يؤكد ايضًا الروبى ١٩٩٨ ذلك حيث يشير إلى أن التفاعل الاجتماعى يقوم أساسًا على وجود أشكال مختلفة من الاتصال ويشترط لإتمام حدوث عملية الاتصال وجود سبل للتفاهم كاللغة المشتركة وقد تشهد الكقير من العلاقات التفاعلية بين الأفراد والجماعات نوعًا من الفشل فى الاتصال نتيجة لوجود غموض أوتداخل فى المعانى والدلالات أو تغيير فى مضامين المفردات المستخدمة أى لكى يحقق الاتصال أغراضه التفاعلية بدرجة كبيرة فإنه لابد من

يعتمدعلى قاعدة من الفهم المشترك لمضامين الرموز التى تستخدم فى عملية الاتصال.

ويتضح أيضًا مما سبق أن مفهوم المهارات الاجتماعية مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمينات نظرية وعملية عديدة ويختلف استخدام هذا المفهوم باختلاف مظاهر التفاعل الاجتماعى، فبعض الباحثين ركزوا على السلوكيات النوعية (توليد الذات) وبعضهم تفاعل مع سلوكيات غير لفظية (الرموز) وفريق ثالث تعامل مع الموقف أو المعرفة الاجتماعية أو مفهوم الذات.

كما أن المهارات الاجتماعية من العناصر المهمة التى تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به فى السياقات المختلفة والتى تعد من حالة اتصافها بالكفاءة من مظاهر التوافق النفسى والاجتماعى.

كما أوضحت أيضًا عزة عبد الكريم مبروك ٢٠٠٢ أن المهارات الاجتماعية لها دورًا مهمًا فى مدى نجاح الفرد فى إقامة تفاعل اجتماعى كفء مع الأخرين ومدى قدرته على مواصلة هذا التفاعل وانخفاض هذه المهارات يفسر الإخفاق الذى يعانيه بعض الأفراد فى مواقف الحياة الحياة العملية على الرغم من أرتفاع مالديهم من قدرات عقلية بل الأمر لا يقف فى كثير من الأحيان عند حدود سوء التفاعل الاجتماعى وانخفاض الكفاءة الاجتماعية، ونقص الفاعلية فى المحيط الاجتماعى للأفراد الذين يعانون من أنخفاض مهاراتهم الاجتماعية بحيث يقعون فريسة للمرض النفسى بمختلف أشكاله ودرجاته.

ثانيًا: علاقة الكفاءة الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية

يرى فوق وأخرون Voughn et al 2000 أن الكفاءة الاجتماعية تعد مرادفًا للمهارات الاجتماعية، حيث يقصد بها التنظيم المرن للوجدان والمعرفة

والسلوك بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقيد فرص الأخر فى تحقيق أهدافه أيضًا وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية.

فى حين يرى جابل وشتاين 2000 Gable and Shean أن الكفاءة الاجتماعية أكثر عمومية من المهارات حيث أنها تتضمن المهارات الاجتماعية وانها مؤشر لمستوى المهارة أى انها حكم يصدره أخر وفق معايير معينة على مستوى المهارة فى حين يؤدى الفرد السلوك الماهر اجتماعيًا بدرجة مرتفعة من المهارة، حينئذ تكون أدا مستوى مرتفع من الكفاءة الاجتماعية.

إضافة إلى هذا يذكر ليبلانس 1996 Leblance أن مفهوم الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية أصبحت مؤخرًا من المفاهيم الهامة فى تطوير تعريف الإعاقة العقلية.

وبالإضافة أيضًا إلى ذلك فهناك من يرى أيضًا أن المهارات الاجتماعية تعزى أهميتها إلى أنها تساعد الأطفال على مواجهة مشكلاتهم اليومية، كما تساعدهم على التعامل مع المواقف الحياتية والتوافق مع المحيطين والأقران على أساس التفكير العلمى السليم إضافة إلى ذلك تعود اهمية اكتساب المهارات الاجتماعية عاملًا مهمًا فى تحقيق التكيف الاجتماعى داخل الجماعات التى ينتمى إليها الطفل.

بالإضافة إلى ذلك يقصد بالمهارات الاجتماعية أو الكفاءة الاجتماعية بحسب ما ذكره ثورتديك واخرون ١٩٦٧ بأنها الذكاء المتعلق بقدرات الأفراد على التعامل بفاعلية مع الأخرين ودرايتهم بالقواعد التى تحكم السلوك الاجتماعى وأصبح التدريب على المهارات الاجتماعية ركنًا أساسيًا وجوهريًا فى كثير من برامج الإرشاد النفسى.

ولهذا فإن المفهوم العام للمهارات الاجتماعية قد انتشر بشكل واسع يفهم كثيرًا من مظاهر السلوك الاجتماعى للفرد.

وقد قام فريدمان Friedman 1969 بقياس الفروق الفردية فى مهارات الاتصال غير اللفظى وتعتبر مقاييس المهارات الاجتماعية امتداد لمقياس الاتصال غير اللفظى وقد زادت عليه مهارات الاتصال اللفظى حيث تعتمد المهارات الاجتماعية فى عملية الاتصال جانبين هامين هما كالتالى:

١ ـ **الجانب الأول**: يسمى بالجانب الانفعالى ويختص هذا الجانب بالاتصال غير اللفظى.

٢ ـ **الجانب الثانى**: يسمى بالجانب الاجتماعى ويختص بالاتصال اللفظى.

ثالثًا: المهارات الاجتماعية التى ينبغى التدريب عليها

تتمثل أهم المهارات الاجتماعية التى ينبغى التدريب عليها:

١ ـ فهم الإدراك الاجتماعى:

ويتمثل فى الجانب المعرفى المتصل بالمهارات كالقدرة على الإندماج أو فهم مشاعر وأفكار الأخرين باعتباره أحد الشروط الأساسية اللازمة لإقامة علاقة اجتماعية ناجحة تتسم بالمودة والتدعيم المتبادل الناتج عن الإدراك الصحيح لحاجات ورغبات الأخرين ثم إشباعها إشباعًا مناسبًا.

٢ ـ القدرة على الاتصال الاجتماعى:

بحيث يجب ان تتكون الأفكار حول العمليات التى تؤدى إلى الاتصال الاجتماعى وعلاقتها بالقدرة على فهم منظور الأخرين والتصرف المناسب فى المواقف المختلفة.

٣ ـ المساندة الاجتماعية:

وينطوى على جانبى إظهار الاهتمام والقيم المساعدة.

رابعًا: أهمية التدريب على المهارات الاجتماعية

لقد تزايدت أهمية تأكيد التدريب على المهارات الاجتماعية فى السنوات القليلة الماضية حيث استند هذا التوجه إلى الاعتراف بأن المهارات الاجتماعية قد تاخذ أهمية المهارات الأكاديمية نفسها فى تحقيق النجاح سواء فى المدرسة أو فى غيرها من المواقف البيئية المختلفة، ويدوا أن بعض الاطفال يفتقرون إلى المهارات المناسبة التى تجعل الاخرين يتقبلونها تقبلًا إيجابيًا وبالتالى يجب تحديد هذه المهارات بدقة وتعليمها لهم.

حيث تعد المهارات الاجتماعية نوعًا من العلاج يقدم للأفراد الذين يحتاجون التغلب على المعوقات الاجتماعية أو عدم الفاعلية أو الكفاءة ويستخدم فيه أساليب التدريب على السلوك وتكراره والتدريب المعرفى والتدريب على الثقة بالذات مع الأشخاص الاسوياء كما يستخدم مع مرضى نفسيين لتدريبهم بحيث يتبنون التعبير اللفظى المباشر ويحلون محل انماط غير لفظية.

حيث يسهم التدريب على المهارات الاجتماعية فى تحسين الاتصال بين الأشخاص وعلاقات الأطفال وفى خفض السلوك العدونى الاندفاعى حيث أعتبر (بروشيو ـ استشاد) فى الوابلى ١٩٩٦ ان أهداف برامج التنشئة الاجتماعية للأطفال المعاقين ذهنيًا تكمن فى جوانب عديدة من أهمها:

١ـ تبنى القدرة على تحسين الصورة الذاتية للفرد وذلك من خلال العمل على قبول الفرد لذاته بالإضافة إلى بناء الطمأنينة الذاتية.

٢ـ تزيد من فاعلية الفرد الاجتماعية وذلك من خلال المشاركة الاجتماعية وبناء العلاقات الشخصية مع الاخرين.

٣ـ إضفاء السعادة والسرور على الأفراد من خلال ممارسة الأنشطة الترويحية مع الأخرين.

٤ـ تمنح الفرصة لاكتساب المهارات الحياتية المختلفة كمهارة العناية بالذات وذلك من خلال عديد من الانشطة المختلفة كاهتمام الفرد بنظافته الشخصية والتسوق أو الطهى كما تنمى مهارات التنقل المتيسرة بما فى ذلك المواصلات العامة.

واكد يحى عبيد ٢٠٠٥ على ضرورة تحقيق عددًا من الاهداف التى يجب أن تتضمنها البرامج التربوية الخاصة بتأهيل الأطفال المعاقين ذهنيًا فى الجانب الاجتماعى وهى:

١ـ تنمية مهارتهم الاجتماعية ومقومات السلوك الاجتماعى كاحترام العادات والتقاليد وأداب الحديث والسلوك والتعاون ومراعاة مشاعر الأخرين والحفاظ على ملكية الأخرين والملكية العامة وتحمل المسؤولية إزاء تصرفاتهم وأفعالهم.

٢ـ توسيع نطاق خبراتهم الاجتماعية وتشجيعهم على تكوين العلاقات الاجتماعية الطيبة والمثمرة مع الأخرين وذلك بتهيئة المواقف الاجتماعية المناسبة والمتكررة للإندماج مع الاخرين ومشاركتهم الأنشطة المختلفة والتفاعل الإيجابى معهم.

٣ـ تشجيع الأطفال على التكيف مع مختلف المواقف والظروف التى تواجههم وحسن التصرف فيها.

٤ـ علاج الإضطرابات السلوكية ومظاهر السلوك المضاد للمجتمع كالعدوانية والميل إلى إبداء الأخرين والإنسحاب والعادات غير المقبولة أو الشاذة.

خامسًا: طرق واستراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية

حددت تغريد عمران ٢٠٠١ أهم الطرق التى تساعد على أكتساب المهارات الاجتماعية وهى كالتالى:

- الطريقة الكلية
- الطريقة الجزئية
- الطريقة التجمعية

كما أوضح أيمن المحمدى ٢٠٠١ أن برامج التدريب تقوم على استراتيجيات خمس لا تخرج فى معظمها عن:

- التعليمات
- لعب الادوار
- التغذية المرتدة
- التدعيم
- الممارسة
- النمذجة

وتشمل استراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية أيضًا أسلوب التعليمات الذى يشمل تزويد المتعلم بمعلومات عن مفهوم السولك المستهدف ومعيار ادائه ووصفه وذكر أمثلة عنه وتوضيح أساليب أدائه ثم أسلوب التمرين السلوكى (البروفة السلوكية) والتغذية المرتدة والمهام المنزلية وأتضح من خلال هذا العرض أن هناك أتفاق على استراتيجيات اكتساب المهارات الاجتماعية وتتمثل فى الأتى:

- وصف السلوك

- لعب الادوار

- النموذج

- التغذية المرتدة

- التدعيم

سادسًا: نماذج تنمية المهارات الاجتماعية

تتمثل أبرز النماذج المستخدمة فى تنمية المهارات الاجتماعية فيما يلى:

١ - نموذج الإشراط

وهو أكثر النماذج أهمية فى برامج تنمية المهارات الاجتماعية والتدريب عليها وقد استمد من نظريات التعليم التى تشير إلى أن قصور الكفاءة الاجتماعية هو نتيجة لفقد عملية التعلم أو للتعلم الخاطئ أو طبقًا للتصور، وعليه فإن المهارات الاجتماعية تم اكتسابها ولكن استخدامها المناسب قد كف من خلال القلق الشرطى.

وفى إطار هذا النموذج يندرج تصور باندورا للتعلم الاجتماعى وفيه يرى أن البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل فى صورة مترابطة يعتمد بعضها على بعض ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كلًا من البيئتين الداخلية والخارجية وهو ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا يفعل البيئة (المثيرات) وإنما يمكن تفسير الأداء النفسى فى صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة، وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم

الذاتى يكون لها دور كبير وافترض باندورا أن التعليم بالعبرة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب.

كما قدم ماهونى وثوريسون ١٩٧٤ نموذجًا أخر للتعلم الاجتماعى مؤداه أن سلوك الأفراد يقع بين حدثين رئيسيين هما: الاحداث السابقة (المقدمات) والأحداث اللاحقة (النتائج) فالمقدمات تسبق السلوك والنتائج تعقب السلوك وهناك علاقة وظيفية بين الجوانب الثلاثة من سلسلة: المقدمات والسلوك والنتائج فأحداث المقدمة والنتائج تؤثر على ما يفعله الفرد وضبط أحد هذين الحدثين أو كلايها يساعد على حل مشكلات الأفراد ويعتمد التعلم الاجتماعى أيضًا على المجال الذى تقع فيه هذه الاحداث.

٢ ـ النموذج المعرفى:

يفترض أصحابه ان العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتى هى الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية كما تأخذ العوامل المعرفية شكل معرفة القواعد الاجتماعية والمخططات المناسبة فى برامج التدريب على المهارات الاجتماعية ومن الجهود البارزة فى نماذج تعليم المهارات الاجتماعية ما يعرف بالعلاج المعرفى السلوكى أو إعادة البناء المعرفى للفرد، وكذلك العلاج المعرفى الانفعالى للمعتقدات غير العقلانية، وتتمثل هذه النماذج نظرية باندورا فى التعلم الاجتماعى.

سابعًا: الأساليب المستخدمة فى تنمية المهارات الاجتماعية

هناك أساليب عديدة يمكن أن تستخدم فى العلاج السلوكى أو تعديل السولك وهذه الأساليب استمرت من أخر نظرية عريضة وتتباين فيما بينها من حيث دلالتها واهميتها وبخاصة فيما يتعلق بتوظيفها فى مجال برامج التدريب على

المهارات الاجتماعية، من أجل تنميتها تعديلها بما يحقق الكفاءة الاجتماعية للأفراد فى مختلف أشكال التفاعل الاجتماعى المثير والبناء.

وتصنف أساليب تنمية المهارات الاجتماعية فى ضوء ثلاث عمليات أساسية هى كالتالى:

١ـ اكتساب الاستجابة

٢ـ التدريب على الاستجابة

٣ـ تشكيل الاستجابة

وتعتبر هذه الاساليب أساليب عامة يمكن أن تطبق على أى شكل من أشكال المهارات الاجتماعية ومن أهم هذه الأساليب ما يلى:

١ ـ اكتساب الاستجابة:

تتمثل أهداف اساليب التدريب التى تستخدم أثناء عملية اكتساب الاستجابة فى إعطاء المتعلمين معلومات عن أشكال الاستجابات الاجتماعية المرغوبة وعادة ما يستخدم فى هذه المرحلة الأساس المنطقى أو التعليمات والنمذجة بالإضافة إلى الاسترخاء وذلك كما يلى:

أ ـ الأساس المنطقى

يعد إلقاء الضوء على المهارات التى يجب تعلمها عملية تسبق من حيث الاهمية إتمام عملية التعلم وبالتالى ينبغى على المتعلمين معرفة معنى المفاهيم التى ستستخدم وكذلك صلة المهارات الاجتماعية باهتماماتهم وهذا من الجوانب المهمة التى يجب مراعاتها.

ويتضح مما سبق يتبين أن المفاهيم التى تستخدم لوصف مختلف المهارات الاجتماعية ليست متمثلة عبر مختلف برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

على أساس أنه لا يوجد تصنيف معيارى للمهارات الاجتماعية وأشكال السلوك المتصل بها ويطلق بعض الباحثين مسمى التعليمات على هذا الأسلوب.

ب ـ النمذجة

يرجع إسهام النمذجة إلى جهود ألبرت باندورا فى صياغته لنظرية التعلم الإجتماعى التى استفاد فيها من نظريتى الإشتراط الكلاسيكى والإشراط الأدائى ويطلق على النمذجة كذلك التعلم بالعبرة والتقليد وغيرها:

وتعد النمذجة أكثر الأساليب شيوعًا فى تنمية المهارات الاجتماعية حيث يمكن من خلالها تعلم العديد من المهارات الاجتماعية والنماذج التى يمكن أن تقدم نوعان واقعية ومتخيلة، وفى النمذجة الواقعية يلاحظ المتدرب نماذج واقعية كالمدرب أو أحد الزملاء فى مجموعة التدريب أو أشخاص فى حياته اليومية أو يسمع أو يقرأ أو يشاهد شريط فيديو مسجل عليه الاستجابات الماهرة لأحد النماذج ثم يطلب منه أن يكرر ملاحظة أمام المجموعة حتى يتفق هذه الاستجابة التى يقوم الدرب بمكافأتها عقب إتقان المتدرب لها.

أما النمذجة المتخيلة فيتم اللجوء إليها عندما يصعب تقديم نماذج حية بشكل مباشر لعرضها على المتدرب وتكون بأن يتخيل شخصًا أخر يسلك استجابة ماهرة فى موقف معين يصعب عليه اداءها.

وتعمل عروض النمذجة على تقديم أمثلة للمهارات التى يجب تعلمها والتى يكافأ المتدرب على ادائها كما تعرض بعض أشكال السلوك الردئ أو غير الفعال حتى يتمكن المتدربون من التمييز بين أشكال السلوك العميقة وبالإضافة إلى السلوكيات الصريحة التى تقوم عليها النمذجة فإنها تتم نتيجة لعمليات معرفية كالإدراك والتوقع والتمثيل والرموز والتلفظ الذاتى حيث ينعكس هذا النشاط فى صورة الاستجابة المرغوبة.

ج ـ الاسترخاء

يستخدم التدريب على الاسترخاء فى المراحل الأولى لبرامج تنمية المهارات الاجتماعية لتهيئة المتدربين وبخاصة إذا كان المتدربون يعاون من درجات مرتفعة من القلق قد تعوق الاستمرار فى تنفيذ خطوات البرامج هذا فضلًا عن ان المتعلم يدرك من خلال ذلك ان القائم على البرنامج من شأنه ان يساعده وأن بوسعة أن يشترك فى مساعدة نفسه.

ويقوم أسلوب الاسترخاء على أساس تبادل الشد والأرخاء لعضلات الجسم فى الوقت الذى فيه المتعلم انتباهه على مختلف المشاعر التى يحس بها مشاعر الاسترخاء ومع التعلم والتدريب والتوجيه يتعلم الفرد كيف يسترخى بنفسه عندما يريد ذلك، وبدون حاجة إلى إجراء عملية الشد العضلى فى البداية وأنما يدخل فى الاسترخاء عن طريق إرخاء العضلات مباشرة مما يسهل عملية ضبط النفس وجعل الفرد أكثر وعيًا بعضلات جسمه.

٢ ـ التدريب على الاستجابة

يتم فى هذه المرحلة تقوية أنماط السلوك التى أكتسبها المتعلم حديثًا إلى الدرجة التى يشعر معها بالراحة لأدائها وأنها أصبحت ممكنة الاستخدام بدون تفكير تقريبًا ويتم ذلك عن طريق عدة أساليب أهمها ما يلى:

أ ـ أداء الدور:

أرسى الأساس النظرى لأدوار مورينو Moreno 1992 الذى افترض أنه يمكن علاج العديد من المشكلات الانفعالية إذا فعل الأشخاص المواقف وحللوها ومارسوها ويستند مورينو لتأثير أداء الأدوار فى تغيير السلوك على أساس التلقائية ويعرفها بأنها استجابة مناسبة لموقف جديد أو استجابة جديدة ومناسبة لموقف جديد.

ويقوم المتدربون بأداء الدور فى ظل استجابات صريحة وضمنية مع توقع أن هذا التدريب الفردى المميز سيزيد من كفاءة المهارات الاجتماعية للمتدربين فى مواقف الحياة الواقعية ونظرًا لأن أداء معظم المهارات الاجتاعية ينطوى على مواقف التفاعل الاجتماعى بين الأشخاص فإن المدرب وبعض المتدربين الأخرين او الأشخاص الاخرين يعملون كمساعدين ويقومون بدور الأشخاص المهمين فى حياة المتدرب ويقوم المتدربون غالبًا بدور فعال أثناء أداء الدور لكى يضمنوا أن محاولات التدريب سيكتب لها النجاح فهم يدربون ويعززون السولك الذى يمثل الهدف.

كما تتم عملية أداء الدور بصورة متدرجة من التفاعل بين المدرب والمتدرب تبدأ بالمكونات البسيطة والدنيا للمهارة إلى أن يتمكن المتدرب منها، ثم ينقل المدرب إلى إجراء مستوى أصعب من أداء الدور وعلى الرغم من أن قدرات التعلم متباينة فإن التدريب المستمر والمتكرر يكون ضروريًا حتى يحدق إتقان للمهارات.

فأثناء أداء الدور يمكن تكرار السلوك مرارًا حتى يصل السلوك الماهر للمتدرب إلى أكبر درجة ممكنة من الكفاءة ويطلق على هذا النوع من تكرار السلوك الذى يت عن طريق أداء الدور تكرار السلوك الصريح كما يوجد شكل أخر لتكرار السولك هو الضمنى، ويتم عن طريق تخيل المتدرب للاستجابات الاجتماعية الماهرة، ومن المحتمل ان يكون تكرارًا لسلوك الصريح أكثر فائدة أثناء الاكتساب الأول للسلوك بينما يكن التكرار الضمنى مفيدًا فى المراحل الأخيرة من التدريب عندما يكون المتدرب جاهزًا لاستخدام الاستجابات الجديدة فى البيئة الطبيعية والشكل الضمنى لتكرارا السلوك من المستحيل تقويمه بمعزل عن أساليب التدريب الأخرى لذلك فهى أقل قيمة من تكرار السلوك الصريح.

ويتبين من خلال ما سبق انه يتم اللجوء إلى أداء الدور بعد أن يكون المتعلمون قد تعرضوا لأمثلة من النماذج الاجتماعية، اثناء النمذجة فيعطوا الفرصة للتدريب على أشكال السلوك التى تعرضوا لها فبمجرد الحديث أو رؤية السلوك الماهر لا يكفى بمفرده لنقل هذه المهارات للمتدرب بحيث يجب أن يمارس المتدرب أداء المهارة بنفسه.

ب ـ قلب الأدوار

يتم فى هذا الأسلوب قيام المتعلم بدور الطرف الأخر فى موقف التفاعل لكى يحظى ببعض الاستبصار الذى يفيده فى ممارسة دوره، فبعد أن يمثل المتدرب على مهارة التوكيد مثلًا دور الشخص المؤكد لذاته فى المواقف الذى يقدم إليه يطلب منه أن يمثل دور المستهدف ويمثل الشخص الأخر دور المؤكد، وهكذا تقلب الأدوار حتى يتمكن المتدرب من إجادة الاستجابة التوكيدية على أساس فهم منظور الطرف الأخر من خلال أداء دوره.

ج ـ انتقال أثر التدريب

تهتم برامج التدريب على المهارات الاجتماعية بمشكلة انتقال أثر التعلم للحياة الواقعية اليومية أو من الأساليب الشائعة التى تستخدم غالبًا لتيسير انتقال الأثر هو اتفاق مبرم بين المدرب والمتدربين على ان يطبق ما تدرب عليه من مهارات عقب كل جلسة من جلسات البرامج فى حياته اليومية ويطلب منها ممارستها بصورة منظمة مع من يتفاعل معهم خارج نطاق الجماعة التدريبية سواء فى منزلة أو عمله أومع معارفه، كأن يتعمد أفتعال مواقف بعينها ويدون فى المفكرة التى يحتفظ بها خصائص تلك المواقف، وطبيعة السلوكيات الماهرة التى أصدرها وتقويمه لمدة نجاحه أوفشله فيها وطرح تفسيرات لذلك.

وهناك منحنى رئيسى أخر لتيسير التعميم الناجح هو انتقال أثر المعززات ويقصد به مقومات التدريب التى تريد احتمال حدوث اثر التدريب ومنها:

١ـ إمداد المتدربين بالمبادئ العامة والمفاهيم المناسبة والقواعد والاستراتيجيات اللازمة لاستخدام المهارة بالشكل المناسب.

٢ـ جعل سياق التدريب فى كل من جانبيه الفيزيقى والتفاعل بين الأشخاص مماثلًا لسياق مواقف الحياة الفعلية قدر الإمكان.

٣ـ إتاحة الفرصة للمتدربين لتكرار التدريب على أسس المهارات الناجحة فى الجلسات التدريبية.

٤ـ تنوع المنبه أى أن تعطى الفرصة للمتدربين لممارسة المهارات الاجتماعية التى تم تعلمها حديثًا فى سياقات طبيعية وتفاعلية.

٥ـ تدعيمات الحياة الواقعية أى زيادة احتمال ان المتدربين سوف يتلقون تدعيمًا اجتماعيًا ملائمًا أو تدعيمًا ذاتيًا نتيجة لاستخدامهم المهارات التى تعلموها بنجاح من بيئة حياتهم الواقعية.

د ـ التلقين:

تتمثل مهارة التلقين فى مساعد المتدربين على إتقان أداء أدوارهم التى يؤدون فيها السلوكيات الماهرة، ويتمثل دور الملقن فى أنه يقدم وصفًا مفصلًا للأستجابة الماهرة، ويوجه المتدرب أثناء عملية أداء الدور أو إعادة السلوك، ويقوم بعد ذلك بتقويم هذا الأداء وتقديم عائد للمتدرب ومما يزيد من اهمية دور الملقن أنه لا يكون مستغرقًا فى الموقف بل له من الخارج مما يجعل قدرته على إدراك أداء المتدرب وتقويمة أكثر دقة وموضوعية.

هـ ـ الأساليب غير اللفظية

هناك عدد من الأساليب غير اللفظية التى يوجه القائمون على برامج التدريب على المهارات الاجتماعية أهتمامهم إليها وتدريب الأفراد عليها وهى تعبيرات الوجه وأساليب الحركة والكلام والمشى.

ومن هذه الاستجابات:

- نبرة الصوت إذ يجب أن يكون الصوت قاطعًا مسموعًا واثقًا.
- كذلك إلقاء العيون مباشرة بالشخص أو الأشخاص الذين نتحدث معهم.
- وضع الجسم وحركاته فاستخدام عدد كبير من الإشارات باليد والذراع تساعد الشخص على التحرر من قيود التعبير.

ومن المهم أن تكون تعبيرات الوجه ملائمة للمشاعر ولمحتوى الكلام فلا يبتسم الشخص مثلًا وهو يوجه نقدًا لشخص أخر، وألا يظهر تعبيرات العداوة وهو يحاول التعبير عن حبه وتقدير لشخص أخر.

٣- تشكيل الاستجابة:

بعد أن تتم مراحل الأكتساب والتدريب والتشكيل للمهارات الاجتماعية التى تمثل هدف البرامج، يصبح المتدربون فى حاجة إلى تعلم الكيفية التى يستخدمون بها مهاراتهم الجديدة المكتسبة فى مواجهة تفاعلات البيئة الفعلية، فإعادة التنظيم المعرفى مطلب مهم لضمان انتقال أثر التدريب ويتم فى الأساليب المستخدمة فى هذا الصدد تصحيح الأفكار الخاطئة التى توجد لدى الفرد عن نفسه، وتغيير التوقعات الخاصة بالنتائج السلبية عندما يبدأ الفرد فى الاستجابة بصورة مختلفة فى المواقف الاجتماعية، وقد أثبتت نتائج العديد من البرامج التى استخدمت ان تدريب الأفراد على إعادة تنظيم أفكارهم عن أنفسهم بأسلوب أكثر ثقة وإيجابية أثناء تفاعلهم الاجتماعى يؤدى إلى تقليل قلقهم وتيسير انتقال أثر التدريب وبذلك تعتبر المهارات الاجتماعية عنصرًا مهمًا فى تنشئة الفرد الاجتماعية حيث يكتسب معظم الأفراد مهاراتهم الاجتماعية والسلوكيات اللفظية وغير اللفظية التى يتم من خلالها التفاعل مع الأخرين من خلال المحاكاة للأحداث اليومية وهذا يعزز فرصتهم فى التكيف

والتفاعل الاجتماعى، مما يساعد بدوره فى رفع مستوى كفاءتهم الاجتماعية وبالتالى فإن نجاح الفرد فى اكتساب المهارات الاجتماعية المتعددة يساعده على التوافق الاجتماعى وتحقيق شرط التبادل الاجتماعى الإيجابى والصحة النفسية.

لذلك ينبغى تدريب الأفراد على المهارات الاجتماعية والتى تستهدف تحسين مهارات التفاعل الاجتماعى مع الأخرين ومواصلتها بأمثلة واقعية.

يعتبر البحث فى مجال تنمية المهارات الاجتماعية وما يترتب عليها من سلوك اجتماعى ومن الأمور التى تستدعى تحديدها دقيقًا تلك المهارات حتى تصبح قابلة للتعلم والتنمية، وكذلك تجديد الاستراتيجيات المستخدمة لتنمية تلك المهارات ويخضع تحديد المهارات الاجتماعية لفئة عمرية معينة لمعايير عديدة متفق عيها من الخبراء والمتخصصين وتتمثل فى:

١ـ المعايير الاجتماعية.

٢ـ طبقة الأفراد وخصائصهم وتشمل ظهور الغريزة الاجتماعية ومحاولة السيطرة على البيئة المحيطة واتساع دائرة الاتصال الاجتماعى وتكوين جماعات الأصدقاء.

٣ـ استراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية ويقصد بالتدريب على المهارات الاجتماعية التدخل العلاجى لتعليم الأفراد ماذا يقولون أو يفعلون أثناء تفاعلهم مع الأخرين أو تعليم الأفراد سلوكيات جديدة تمكنهم من التفاعل مع الأخرين.

وعن الأساليب المستخدمنة فى تنمية المهارات الاجتماعية فقد تم تقسيمها إلى فئتين هما كالتالى:

١ ـ **الفئة الأولى**: الأساليب التى تركز على الطالب الذى فقد الكفاءة

الاجتماعية وذلك بتوعيته وتعليمه مبادئ السلوك الاجتماعى الكفء مع تدريبة على ممارستها وتعديل أفكاره غير المتوافقه التى تحول بينه وبين استغلال رصيده المكانى من المهارات.

٢ ـ **الفئة الثانية:** الأساليب التى تركز على السياق الاجتماعى المحيط بالشخص المضطرب اجتماعيًا على أساس أن المهارات الاجتماعية تكتسب من خلال مبادئ التعليم الاجتماعى وبالتالى تصقل المهارات الاجتماعية مع زيادة التعرف للخبرات البيئية والتعامل.

ثامنًا: طرق تنمية المهارات الاجتماعية

توجد عدة طرق تنمية المهارات الاجتماعية نذكر منها فيما يلى:

١ ـ المناقشة والحوار.

٢ ـ القدوة الحسنة.

٣ ـ الاحتكاك المباشر بالمجتمع (مؤسسات وأفراد) والتعلم من الأخرين.

٤ ـ الأعمال الجماعية.

٥ ـ أثار الوجدان نحو الزملاء.

تاسعًا: استخدام العلاج المعرفى فى تنمية المهارات الاجتماعية

إن التدريب على المهارات الاجتماعية ظل دائمًا بعيدًا عن أهتمام الباحثين وان الجزء الأكبر من البحوث فى مجال المهارات الاجتماعية الواجب إكسابها للأطفال يركز على تعديل وتصحيح الأفكار والسلوكيات الخاطئة.

ويعتبر العلاج المعرفى أحد أشكال الممارسة الحديثة فى خدمة الفرد ويتميز بالوضوح والسهولة والتطبيق فالأولوية فى العلاج المعرفى تصحيح

الأفكار والتصورات الخاطئة وبالتالى يتم تصحيح وتقليل الأفكار السالبة.
ومرحلة الطفولة من أهم المراحل فى حياة الفرد حين توجد التنشئة الاجتماعية التى تساهم فى تزويد الطفل بالخبرات والمهارات المناسبة لعملية فى جميع جوانبه من خلال برامج اجتماعية وتربوية مقصودة وغير مقصودة وذلك يوجهنا إلى أهمية تدريبهم على اكتساب مهارات جديدة وتدعيم وتنمية مهارات أخرى موجودة لديهم من خلال تعديل وتصحيح بعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة لديهم ويتم ذلك من خلال بناء وقوية العلاقات الاجتماعية معهم وأيضًا الاتصال والحديث معهم وأيضًا مشاركتهم فى البرامج الاجتماعية اللازمة لتنمية مهارتهم المختلفة ويتم ذلك بعد أن يتم تحديد المهارات الاجتماعية اللازمة للاطفال.

عاشرًا: البيئات التى تسهم فى تعزيز المهارات الاجتماعية

لقد أكد كل من (بيزج وأخرون) على أهمية البيئة المنزلية فى حياة الأطفال المعاقين ذهنيًا حيث صنفوها فى صورتها العامة إلى ثلاث بيئات اجتماعية تحوى بدورها عناصر سلوكية تمثل فى مجملها عددًا من المهارات الاجتماعية التى تسعى لتعزيز مفهوم المهارات الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة وهذه البيئات تشمل الأتى:

١ ـ البيئة الاجتماعية المحلية

حيث يسعى التدريب ضمن هذا النطاق لتحقيق هدفين اساسين هما كالتالى:

أ ـ اسلوب الاحتكاك الاجتماعى خارج البيئة المنزلية.

ب ـ توسيع العلاقة مع الأفراد ضمن البيئة الاجتماعية المحلية.

٢ ـ البيئة المنزلية:

وغاية التدريب فى هذا الإطار تكمن فى مشاركة الفرد للأسرة لتحمل عدد المسؤوليات بالإضافة إلى الإنخراط فى جميع الأنشطة المدرسية.

٣ ـ البيئة المدرسية:

ويهدف التدريب ضمن نطاق هذه البيئة إلى تعزيز مفهوم العلاقات الاجتماعية من خلال التدريب على كيفية الاحتكاك بالمدرسة والعاملين وكذلك الأقران كما يهدف إلى التدريب على الكيفية التى ينبغى للعميل من خلال المشاركة فى برامج الصف المدرسى والأنشطة الجماعية المنظمة والانشطة الجماعية الحرة.

كما أكدت نتائج الدراسات الحميعنى ٢٠٠٤، على ٢٠٠٦، خير الله ٢٠٠٥، وعياد ورقبان ١٩٩٥، هارون ٢٠٠٣، إنشراح ٢٠٠٦، غزال ٢٠٠٧، فاعلية البرامج المستخدمة فى تنمية وتحسين المهارات الاجتماعية، ومدى كفاءة البرامج التدريبية على المهارات الاجتماعية فى تعديل بعض أنماط السلوك السلبى للأطفال والذى أدى إلى تكيفهم الاجتماعى، وتحسين مهارات التواصل لديهم وكذلك مساعدتهم على تكوين صدقات.

وأظهرت أيضًا أن محدودية ذخيرة المهارات الاجتماعية لدى المعاقين ذهنيًا تؤدى إلى ضعف تقبل لاأخرين لهم وخصوصًا من قبل الأقران كما أن ذلك يضعف فرصتهم فى التكيف ضمن البيئة الاجتماعية، ويؤدى عجز المهارات الاجتماعية لدى المعاقين ذهنيًا إلى الحد من مدى تفاعلهم مع الأخرين.

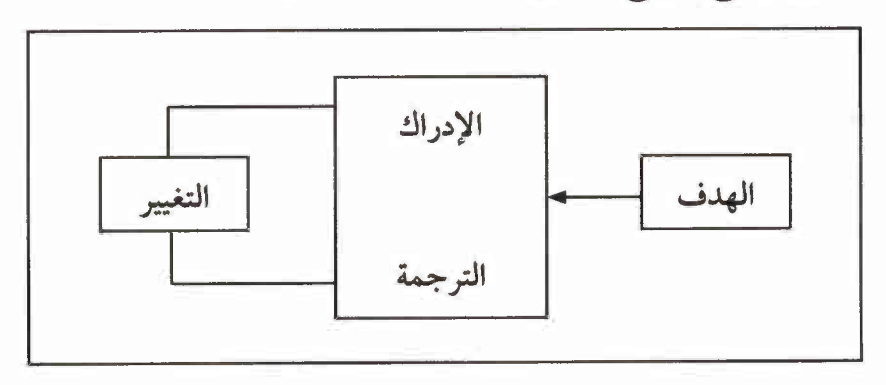
حادى عشر: النماذج المفسرة للمهارات الاجتماعية

هناك نماذج توضح كيف تتم عملية التواصل منها:

١ ـ نوذج أرجايل 1976 Argyle

وضع أرجيل نموذجًا للمهارات الاجتماعية يفسر ما يحدث من تفاعل اجتماعى بين أثنين يواجه كل منها الأخر ويقيم معه علاقات مختلفة على أساس أن كل فرد من هذين الفردين يعامل بالطريقة التى تحقق له هدفه ويستعين بمهاراته الاجتماعية فى بلوغ تلك الغاية.

شكل يوضح نموذج ارجايل للمهارات الاجتماعية.



وقد تعرض هذا النموذج للأنتقاد حيث توجد فيه بعض الصعوبات منها:

١ـ أنه لا يحتوى على مكون معرفى.

٢ـ يتطلب جوانب متعددة من الإدراك.

٣ـ لا يوجد مكون وجدانى واضح فيه.

٢ ـ نموذج ريجيو 1986 Riggio

وضح ريجيو نموذجه للمهارات الاجتماعية فى ضوء تقسيمه للتواصل الاجتماعى إلى نوعين هما:

١ـ النوع الأول: مهارات التواصل غير اللفظى أو الانفعالى.

٢ـ النوع الثانى: مهارات التواصل اللفظى أو الاجتماعى.

واوضح ان كلا من هذين النوعين يشتمل على ثلاث مهارات اساسية هى كالتالى:

١ ـ مهارات الإرسال:

وتتضمن الجانب التعبيرى حيث قدرة الأفراد على التواصل أو التخاطب.

٢ ـ مهارات الاستقبال:

وتتضمن الحساسية حيث مهارات الأفراد على استقبال الرسائل التى ترد من الاخرين والقدرة على تفسيرها.

٣ ـ مهارات التنظيم أو الضبط:

وتشير إلى مهارات الأفراد على تنظيم عملية التخاطب فى الموقف الاجتماعى وأشار بوب Pope 1986 إلى أن السلوك غير اللفظى يلعب دورًا هامًا فى عملية التواصل بين الأفراد وعلاقاتهم ببعضهم إلا أن السلوك غير اللفظى له عدة مظاهر هى كالتالى:

أ ـ الأفعال الحركية:

وتتمثل فى المشاعر التعبيرية اثناء عملية التواصل كتعبيرات الوجه وحركات الذراعين والأيدى وطريقة السير وحركة الجسم ككل.

ب ـ مظاهر النطق:

وتتضمن مستوى الصوت ونبرته والمرونة والهدوء عند الحديث.

ج ـ المسافات الاجتماعية:

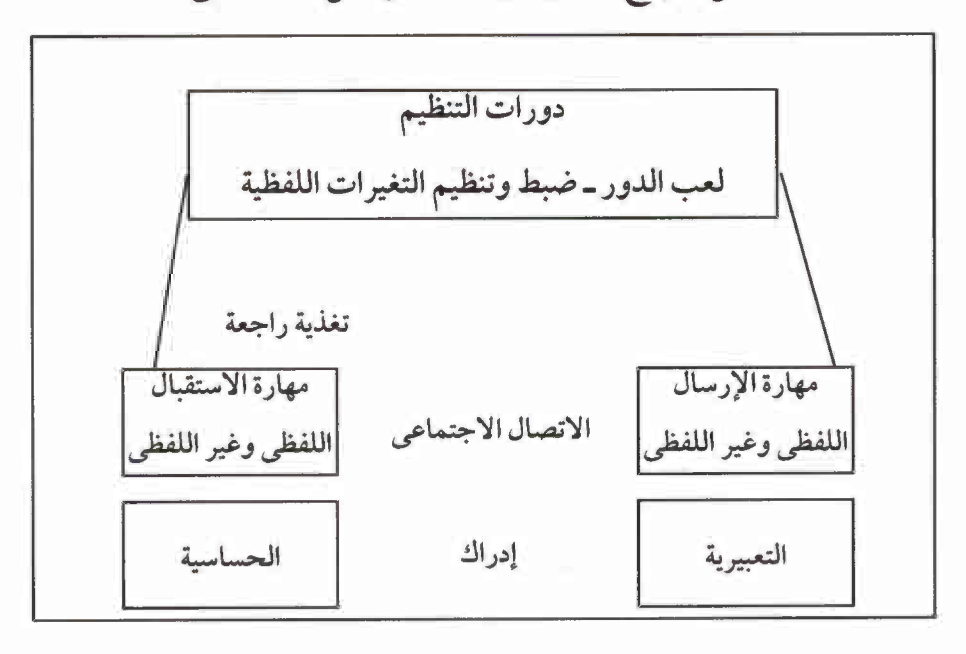
وتتميز فى الحيز الشخصى أثناء عملية التواصل فالفرد الذى تكون لدية

مشاعر القلق خلال عملية التواصل يرتفع مستوى استشارته الانفعالية وهذا يؤدى بدوره إلى زيادة الحيز الشخصى أثناء التفاعل الاجتماعى.

ويشير زيمير مان وريجو Zimmerman & Riggo 1985 إلى أنه لا يحدث تفاعل اجتماعى ناجح داخل أى منظمة اجتماعية إلا إذا تميز أفردها بمهارات عالية من التواصل اللفظى وغير اللفظى.

والشكل التالى يوضح نموذج ريجبو لمهارات التواصل الاجتماعى اللازمة لحدوق تفاعل اجتماعى بين الأفراد.

شكل نموذج ريجيو لمهارات التواصل الاجتماعى



وقد استعرض ريجو فى نموذجه تحليلاً لتلك المهارات الأساسية الثلاث مكونًا مجموعة من المهارات اللفظية وغير اللفظية وهى:

أولًا: مهارات التواصل غير اللفظى:

والتى تمثل فى

١ـ التعبير الإنفعالى:

فالتعبير الانفعالى عبارة عن مهارة فى الإرسل غير اللفظى تشتمل على إرسال الرسائل الانفعالية، كما تشتمل أيضًا على التعبير اللفظى للاتجاهات وملامح التوجه الشخصى وهذا يعكس قدرة الفرد على التعبير الأنفعالى حيث ان الأفراد ذوو المهارة العالية فى التعبير الانفعالى لديهم قدرة عالية على جذب الأخرين لهم خلال ما يعبرون عنه منأنفعالات صادقة والتى يمكن أن تنتقل للأخرين وتؤثر فيهم كما أنهم قادرون على ان يثيروا مشاعرهم ويحوزوا انتباه الأخرين، وأن عدم القدرة على التعبير الانفعالى بتلقائية وصدق يؤدى إلى سوء الفهم بين أطراف التفاعل الاجتماعى الذى يؤدى فى النهاية إلى حدوث خلل فى الصلات الاجتماعية والروابط الوجدانية.

٢ ـ الحساسية الأنفعالية

تمثل الحساسية الأنفعالية مهارة استقبال انفعالات الأخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية وعليه فالأفراد ذو الحساسية العالية يكون لديهم حساسية للرسائل الانفعالية غير اللفظية الصادرة عن الاخرين. كما يكون لديهم مهارة فائقة فى قدرتهم على تفسير الاتصال الصادر عنهم وبصفة خاصة ذلك المتعلق بالمشاعر والانفعالات.

٣ ـ الضبط الأنفعالى:

يعبر عن الضبط الأنفعالى بالقدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والأنفعالية ويشمل القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للأنفعالات والقدرة على التحكم فيه يشعر به الفرد من أنفعالات مع عمل قناع مناسب للموقف

الاجتماعى فالأفراد ذو القدرة العالية على الضبط الأنفعالى يستطيعوا التكيف مع الموقف الاجتماعى ورسم الصورة المناسبة للتعبير كرسم صورة الفرح بالرغم من شعورهم بالغضب أو الحزن أو القلق وعليه فهم يجدون ضبط التعبير الظاهرى للانفعالات.

ثانيًا: مهارات التواصل اللفظى:

والتى تتمثل فى:

١ ـ التعبير الاجتماعى:

يعبر عن التعبير الاجتماعى بمهارة التعبير اللفظى والقدرة على لفت أنظار الأخرين عند التحدث فى المواقف الاجتماعية، بحيث ترتبط الدرجات العالية على مقياس التعبير الاجتماعى بالطلاقة اللغوية والقدرة على البدء بالمحادثات والقدرة على التحدث بتلقائية فى موضوع معين فالأفراد الذين لديهم قدرة عالية على التعبير الاجتماعى يتحدثون بتلقائية ولكن بدون رؤية مقنعة وعليه فإن الفرد الذى يجيد تلك المهارة يكون لديه عدد كبير من الأصدقاء والمعارف.

٢ ـ الحساسية الاجتماعية:

تتمثل الحساسية الاجتماعية فى القدرة على الإنصات والاستقبال اللفظى والحساسية والوعى بالقواعد المستترة وراء اشكال التفاعل الاجتماعى والفهم الكامل لأداب السلوك الاجتماعى، والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة فى المواقف الاجتماعية فيكون الأفراد منتبهين جيدًا للسلوك الاجتماعى ولديهم شعور ووعى مناسب لسلوكهم والدرجات العالية جدًا على مقياس الحساسية الاجتماعية مع درجات منخفضة على مقياس التعبير الاجتماعى ومقياس الضبط الاجتماعى تؤدى إلى الوعى الزائد بالذات ونقص المشاركة فى التفاعل الاجتماعى وعليه تشير هذه المهارة إلى الفهم للقواعد والأداب الاجتماعية.

٣ ـ الضبط الاجتماعى:

الضبط الاجتماعى عبارة عن مهارة لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيًا، أى ان نوع من التمثيل الاجتماعى فالأفراد الذين يتمنعون بمستويات عالية من مهاراة الضبط الاجتماعى يمكنهم القيام بأدوار اجتماعية متنوعة بكل حيكة ولباقة والثقة بالنفس فى المواقف الاجتماعية فيكون لديهم قدرًا لكى يكيفوا سلوكهم الشخصى ليناسب ما يعتبر لائقًا أو مناسبًا فى أى موقف اجتماعى معين وتعتبر مهارة الشب الاجتماعى هامة ايضًا لتنظيم عملية الاتصال فى التفاعل الاجتماعى.

الفصل العاشر

مهارات الاتصال

مفهومه - أهدافه - مكوناته

مقدمة

أولًا: مفهوم الاتصال.

ثانيًا: أهداف الاتصال.

ثالثًا: أغراض الاتصال.

رابعًا: فوائد الاتصال.

خامسًا: وظائف الاتصال.

سادسًا: مكونات الاتصال.

سابعًا: قواعد الاتصال.

ثامنًا: شروط الاتصال.

تاسعًا: مقومات الاتصال.

عاشرًا: خصائص الاتصال.

حادى عشر: عناصر الاتصال.

ثانى عشر: أنواع الاتصال.

ثالث عشر: شبكات أو سلاسل الاتصال.

رابع عشر: مهارات الاتصال.

الفصل العاشر

مهارات الاتصال

مفهومه - أهدافه - مكوناته

مقدمة

يعتمد التفاعل الاجتماعى الحادث بين أفراد المجتمع الإنسانى بين الجماعات بعضها مع بعض على عملية الاتصال، والتى تعنى لغويًا الوصول إلى البلوغ فيقال وصل الشخص إليه وصولًا، أى بلغ ما يبتغيه وقد عرفه البعض بأنه عملية تدفق للمعلومات من احد أطراف العلاقة إلى الأطراف الأخرى مثل تدفق المعلومات من الإدارة إلى العاملين والعكس، فالاتصا يمثل مركز ولب السلوك الاجتماعى وهو العملية التى ينقل من خلالها الأفراد أفكارهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم وعواطفهم ومشاعرهم إلى الأخرين.

وبذلك يتضح أن الاتصال هو العملية التى من خلالها ينقل الأفراد أفكارهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم وعواطفهم ومشاعرهم إلى الأخرين سواء بالأسلوب الكتابى أو الشفهى أو باى أسلوب أخر، بحيث يتم الفهم المتبادل بين أطراف الاتصا وتتوحد الجهود لتحقيق أهداف الجماعة.

وبالتالى فمفهوم الاتصال يتضمن وجود طرفين أو أكثر لإجراء وتحقيق عملية الاتصال، وأيضًا فالاتصال يتطلب حدوث فعل معين سواء كان هذا الفعل

لفظًا او غير لفظى، وسواء كان شفهيًا أو مكتوبًا، فالاتصال يتم عادة بالأسلوب اللفظى باللغة المسموعة أو الكتوبة، ويتم أيضًا بغير استعمال الألفاظ أو اللغة، بل يعتمد على الرموز أو الإيماءات أو الإشارات ونحوه.

إلا أن الاتصال عن طريق اللغة يعتبر من أفضل وسائل الاتصال والتفاهم بين بنى بشر، فهى وسيلة لتحقيق التوحد فى الأفكار والمشاعر والمعلومات وهى الأسلوب الأمثل للأتفاق على المفاهيم والمصطلحات بدرجة عالية من الصدق والدقة.

والاتصال عن طريق الرموز يتجلى من أفضل صوره من خلال التفاهم باللغة، مهما اختلفت طريقة التفاعل الاجتماعى بين الأفراد داخل جماعة معينة فالاتصال الجيد يتحقق عندما تنتقل المعانى عن طريق تلك الرموز.

وقد يأخذ الرمز شكل الفعل أو شيء أو حدث يعبر عن شيء أخر، وعندما تكتب الرموز معانى محددة عند جماعة من الافراد فإنها تصبح جزءًا من لغتهم، وقد يكون للرمز معنيان معنى عام يشترك فيه أفراد مجتمع معين، ومعنى خاص عند مجموعة من الأفراد.

وكذلك فللإيماءات دور مهم فى عملية الاتصال، فمعظمها يعتمد على بعض الإيماءات فى اتصالنا بالأخرين، ويقصد بالإيماءات الحركات والأوضاع الجسيمة التى ترتبط بمعانى معينة مثل التلويح بالأيدى أو رفع الحاجبين ونحوذلك، وتستعمل الإيماءات عادة لتدعيم الألفاظ والتأكيد عليها.

ومع تقدم الحضارة الإنسانية المعاصرة أصبح التواصل بين الناس معيارًا أساسيًا من معايير التوافق، فالتواصل هو لب وصميم عملية التفاعل وتتفاعل مع بعضها البعض وينتج عنها متجهات متعددة من التأثيرات الاجتماعية فى حياة الفرد، فهنك عملية تواصل ينتج عنها متجه من الاهتمام والجاذبية بين

عناصر موقف التواصل وعملية تواصل ينتج عنها متجه من التنافير بين عناصر موقف التواصل.

ويعتبر الاتصال عملية مشتركة تسعى نحو نقل المعلومات والفهم من شخص لأخر، وهذا يعنى وجود مرسل للمعلومات ومستقبل لها، ووسيلة يتم من خلالها الاتصال، ومن الطبيعى أن الاتصالات لا تقف عند حد نقل المعلومات فقط بل يجب أن يتحقق المرسل من تفهم المستقبل لها طبقًا لما يبغيه، وتسهم التغذية العكسية بدور فعال فى التحقق من ذلك، بمعنى ان نظام الاتصال يتضمن عدة عناصر رئيسية هى المرسل والمستقبل والرسالة والوسيلة والتغذية العكسية، كما أنه يتم تحقيق هدف معين فى وقت ومكان محدد.

ويقوم هذا النظام على فكرة التغذية العكسية طالما ان تدفق المعلومات يحدث أثرًا فى السلوك، كما أن هذا الأثر تبادلى بين المرسل والمستقبل ولذلك من الضرورى استرجاع المعلومات بصفة مستمرة حتى يمكن تقييم عملية الاتصال وتحديد عقباته وأسبابه للتغلب عليها لتحديد فاعلية النظام.

أولًا: مفهوم الاتصال

ظهرت تعريفات عديدة لا يمكن حصرها لمفهوم الاتصال من قبل الباحثين والمتخصصين فى علوم الإعلام والاتصال عكست فى معظمها أهميته ودوره فى الحياة الإنسانية، والمكونات أو العناصر الأساسية لعملية الاتصال، ومن هذه التعريفات ما يلى:

- العمليات التى تنقل بها الرسالة من مصدر معين إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير السلوك.

- العملية أو الطريقة التى يتم عن طريقها أنتقال المعرفة من شخص لأخر حتى تصبح مشاعًا بينهما، وتؤدى إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو

أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها.

- استعمال اللغة والإشـارات ونقل المعلومات والمعانى للتأثير على السلوك، وبالإضافة إلى هذه التعريفات هناك تعريفات متعددة تناولت مفهوم الاتصال، وكل منها يعبر عن وجهة نظر معينة، وإن كانت تجمع بينها سمات مشتركة، ومن هذه التعاريف ما يلى:

- الاتصال هو أى رمز او إشارة يمكن استخدامها عن طريق شخص أو أشخاص لكى يؤثر على سلوك الشخص او الأشخاص الأخرين.

- كما يعرف الاتصال بأنه هو أى سلوك يبدأ من الفرد الذى يرسل المعلومات ويترتب عليه نقل المعلوم للأفراد الأخرين أى المستقبلين لهذه المعلومات مما يؤدى إلى استجابتهم للطريقة أو السلوك الذى يريده.

- والاتصال هو تبادل المعانى عن طريق الكلمات أو المكاتبات والوسائل المختلفة ونقل المعلومات من فرد لأخر سواء كان بين الاثنين علاقات إيجابية أو سلبية بشرط أن تكون هذه المعلومات مفهومة للطرف الأخر وهو المستقبل.

كما يعرف الاتصال بانه هو وسيلة أو أكثر من وسائل نقل أو تبادل المعلومات أو التعليمات أو التوجيهات أو الأفكار بأسلوب كتابى أو شفهى بين فرد وأخر أو مجموعة من الأفراد داخل الهيكل التنظيمى او المنظمات على اختلاف انواعها ومستوياتها بفرض تحقيق أهداف مشتركة، وفى ضوء أهداف معينة سواء على المستوى القيادى والإشرافى أو على المستوى الإجرائى والتنفيذى، وتختلف عملية الاتصال ووسئله وأساليبه من منظمة لاخرى وفقًا لطبيعتها وحجمها وتنظيمها ونوعية النشاط الذى تمارسه بالإضافة إلى اتجاهات المسئولين عنها أو القائمين عليها.

وقد عرف البعض الاتصال بانه عملية تدفق للمعلومات من أحد أطراف العلاقات إلى الأطراف الاخرى، مثل تدفق المعلومات من الإدارة إلى العاملين والعكس، فالاتصال يمثل مركز ولب السلوك الاجتماعى وهو العملية التى ينقل من خلالها الأفراد أفكارهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم وعواطفهم ومشاعرهم إلى الأخرين.

وبذلك يُعرف الاتصال هو العملية التى يتم من خلالها بنقل الأفراد أفكارهم ومعلوماتهم واتجاهاتهم وعواطفهم ومشاعرهم إلى الأخرين سواء بالأسلوب الكتابى أو الشفهى أو بأى أسلوب أخر، بحيث يتم الفهم المتبادل بين أطراف الاتصال وتتوحد الجهود لتحقيق أهداف الجماعة.

وفى قاموس ويبستر Webster يعرف الاتصال على أنه فعل وحقيقة تتمثل فى المعاملة بالكلمات أو الرسائل أو تبادل الأفكار والأراء من خلال الحوار أو المراسلة.

وقد تعرف مفهوم الاتصال إلى عدد من اجتهادات كتاب الإدارة، فقد عرفه فليبو Phlepo الاتصال بأنه العملية التى من شأنها التأثير فى الغير حتى فكرة الطريقة التى يعنيها المتكلم إلى الكاتب.

كما عرفه أندرسون Indreson الاتصال بأنه النقل والاستلام مع الفهم للخواطر والتعليمات.

كما عرف صلاح الشنوانى الاتصال بأنه إيصال المعلومات والفهم، وذلك بغرض إيجاد التغيير المطلوب فى سلوك الاخرين.

كما عرفت منظمة تدريب المشرفين الأمريكيين الأتصال بأنه تبادل الآراء والمعلومات من أجل إحداث تفاهم وثقة مبتادلة إلى إحداث علاقات إنسانية طيبة.

وقد عرف برنار Barnara الاتصال بأنه وسيلة تربط أعضاء التنظيم بعضهم ببعض من أجل تحقيق هدف أساسى معين.

كما يعرف الاتصال على أنه عملية يتم عن طريقها إيصال معلومات أو توجيهات من عضو فى البناء التنظيمى إلى عضو آخر يقصد إحداث تغيير أو تعديل فى الطريقة أو المحتوى إلى السلوك إلى الأداء.

وفى ضوء ما سبق يُعرف الاتصال على أنه وسيلة أو أكثر لنقل أو تبادل المعلومات والتعليمات والتوجيهات إلى الأفكار بأسلوب كتابى أو شفهى بين فرد وأخر إلى مجموعة من المجموعات داخل البناء التنظيمى إلى المنظمات على اختلاف أنواعها ومستوياتها بغرض يحقق أهداف مشتركة، وفى ضوء فلسفة معينة سواء على المستوى القيادى أو الإشرافى أو على المستوى الإجرائى التنفيذى.

ويُعرف الاتصال فى مجال الإدارة التعليمية والمدرسية بأنه مجموعة الطرق والترتيبات والوسائل التى تكفل إنتاج وتوصيل واستخدام البيانات اللازم توافرها للإدارة لتصبح فى موقف يمكنها من أتخاذ قرارات سليمة الاتجاه صحيحة التوقيت.

كما عُرف هانى عبد الرحمن الطويل الاتصال الإدارية بأنه هو تلك العملية الدينامية التى يؤثر فيها شخص سواء عن قصد منه أو من غير قصد على مدركات شخص لأخر أو أخرين من خلال مواد ووسائل مستخدمة بشكل وطرق رمزية.

كما عرفه أميل فهمى بأنها عملية نقل فكرة معينة أو معنى محدد فى ذهن شخص إلى ذهن شخص أخر أو أخرين بالحالة التى عليها الفكرة أو المعنى، وهى عملية يتم عن طريقها إحداث التفاعل بين الأفراد فى صورة متبادلة بين الجانبين.

كما يُعرف الاتصال بأنه نقل فهم المعلومات ضمانًا لوحدة الفهم بين المرسل والمستقبل للمعلومات.

كما عُرف أيضًا الاتصال بأنه عملية يتم عن طريقها إيصال معلومات أو توجيهات من طرف فى الهيكل التنظيمى إلى طرف أخر بقصد إحداث تغيير أو تعديل فى الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء.

ويتضح من هذا التعريف أن عملية الاتصال تعد من أهم العمليات التى تستطيع من خلالها الإدارة إيصال القرارات والتوجيهات إلى العاملين فى المؤسسة أو إلى الجمهور الخارجى ويعزى أحيانًا نجاح أو فشل الإدارة إلى قدرتها على الاتصال الفعال، فعملية الاتصال ليست بالعملية السهلة ووضوح ما تود الإدارة أو القيادة إيصاله من خلال وسائل الاتصال المختلفة قد يأخذ الكثير من الجهد والوقت.

ويُعرف هافلاند Hoveland الإتصال بأنه العملية التى يقوم فيها الفرد بإرسال إشارة إلى فرد أخر بهدف التأثير فى معتقداته أو سلوكه.

ويُعرف ديفز Davls الاتصال بأنه الخطوات التى يقوم بها الرئيس لأحداث تأثير معين لدى جميع المرؤوسين فى المنظمة مما يؤدى إلى استجاباتهم.

كما عُرف إميل فهى الاتصال التربوى بأنه نقل الأفكار والمعلومات التربوية من مدير المدرسة إلى المعلمين أو العكس او من مجموعة من المعلمين إلى مجموعة أخرى وذلك ن طريق الأسلوب الكتابى أو الشفهى مما يؤدى فى النهاية إلى وحدة الجهود وتحقيق أهداف المدرسة وفلسفتها.

كما يُعرف الاتصال بأنه عملية يتم عن طريقها إيصال معلومات أو توجيهات من عضو فى الهيكل التنظيمى إلى عضو أخر بقصد إحداث تغيير أو تعديل فى الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء، وقد يكون الاتصال من أعلى السلطة

إلى أسفل أو من أسفل إلى أعلى وفقًا للتسلسل الرئاسى او فى مستوى أفقى بين الرؤساء بعضهم وبعض، وينبغى أن يكون الاتصال يحقق هدف وغرض من أغراض المؤسسة التعليمية أو العملية التربوية ذاتها.

وبناء على ما تقدم من تعريفات لمفهوم الاتصال يتضح أن تعريف الاتصال بمفهومه الشامل يجب أن يشتمل على ما يلى:

١ـ عناصر ومكونات عملية الاتصال كالمرسل والرسالة والسمتقبل.

٢ـ هدف أو أهداف الاتصال لأنه عملية هادفة دائمة.

٣ـ اتجاه أو خط أو مسار الاتصال الذى يسير عليه.

٤ـ مجتمع الاتصال والمجالات التى يؤثر فيها ويعمل من خلالها.

ويتضح من التعريفات السابقة أن الأتصالات عملية تفاعلية تهتم بنقل فكرة أو مجموعة أفكار إلى شخص، او جماعة بوسائل معينة لتحقق أهداف المؤسسة، ولهذا فالاتصالات هى وسيلة نقل الأفكار والاراء بين الأفراد والجماعات داخل المؤسسات وخارجها فهى لا تقتصر على العمل الإدارى، بل أن كل ما تقوم به من علاقات فى حياتنا اليومية يمثل صورًا مختلفة من الاتصالات، ولكنها تظهر فى العملية الإدارية بصورة أكثر وضوحًا، ويتوقف عليها نجاح المؤسسة فى تحقيق أهدافها، وبالتالى مفهوم الاتصال يتضمن وجود طرفين أو أكثر لإجراء وتحقيق عملية الاتصال، وايضًا فالاتصال يتطلب حدوق فعل معين سواء كان هذا الفعل لفظيًا أو غير لفظيًا، وسواء كان شفهيًا أو مكتوبًا فالاتصال يتم عادة بالأسلوب اللفظى باللغة المسموعة أو المكتوبة، ويتم أيضًا بغير استعمال الألفاظ أو اللغة بل يعتمد على الرموز أو الإيماءات أو الإشارات ونحوه.

ثانيًا: أهداف الاتصال

تهدف الاتصالات إلى تحقيق الكثير من الاهداف سواء على مستوى الأفراد والجماعات والمنظمات وأن عمليات الاتصالات الإدارية فى العملية التربوية تقوم لتحقيق عدة أهداف من أهمها:

١ـ وضع الخطط اللازمة لتحقيق أهداف المؤسسة المختلفة.

٢ـ تنظيم العناصر الإنتاجية والبشرية بطريقة فعالة ذات كفاءة عالية.

٣ـ اختيار وتطوير أفراد المؤسسة.

٤ـ قيادة وتوجيه الأفراد داخل المؤسسة وحفزهم.

٥ـ رقابة الإنجاز داخل المؤسسة.

٦ـ نقل المعلومات وجوانب المعرفة من شخص إلى أخر.

٧ـ تنمية تحقيق الترابط بين عناصر الإدارة.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف توجد أهداف أخرى لعملية الاتصال والتى من أهمها:

١ـ خلق مناخ إنسانى يسوده قدر عال من التفاهم عن طريق تبادل المعلومات والآراء والخبرات بين اثنني أو أكثر من الناس.

٢ـ دفع الأخرين للقيام بفعل ما لتحقيق غرض معين.

٣ـ التفاعل الاجتماعى بين الأفراد داخل جماعة معينة، مما يسهم فى تحقيق الأهداف والشعور بالرضا والاستقرار النفسى والاجتماعى.

٤ـ يفيد الاتصال العمل الإدارى بصورة كبيرة، فالاتصال ضرورة حتمية فى جميع مراحل العملية الإدارية، وهو وسيلة هامة فى تأثير القادة فى أفراد جماعاتهم.

ويتضح من ذلك أن أهداف عملية الاتصالات تتناول جميع الجوانب من علاقات بين الأفراد وتنظيم العمل، ومتابعةوضع الخطط اللازمة لسير أعمال المنظمة، وتبرز هذه الأهداف بصورة واضحة فى المجالات التربوية بتعريف العاملين فى الجهاز التعليمى بالأهداف المراد تحقيقها والسياسة التعليمية التى تقدرت، والبرامج والخطط الإدارية والتربوية والمسئوليات والاختصاصات لشاغلى الوظائف القيادية والإشرافية والهيئات التعليمية والإدارية على جميع المستويات بالمنظمة.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف فإن هناك اهداف كثيرة تحققها الاتصالات الإدارية داخل المؤسسات والمنظمات على أختلاف أنواعها وأنشطتها، ويمكن ايضاح بعضها فيما يلى:

١ـ نقل التعليمات والتوجيهات ووجهات النظر من الرئيس إلى المرؤوسين لكى يحسنوا القيام بوظائفهم الأساسية.

٢ـ تعريف العاملين بحقيقة ما يحدث داخل المؤسسة الأمر الذى يؤدى إلى التقليل من الشائعات وعدم تصنيع الوقت.

٣ـ معرفة العاملية بحقيقة النشاط المبذول فى إدارات وأقسام المؤسسة يجعلهم أكثر تقديرًا لغيرهم من العاملين وأكثر أحساسًا وارتباطهم بهم.

٤ـ تزويد العاملين بالأخبار ذات الطابع الاجتماعى حتى يتمكنوا من القيام بالمجاملات التى تدعم الروابط الإنسانية مما ينعكس أثره الجيد على العمل.

٥ـ إمداد الرئيس بالمعلومات والبيانات الصحيحة مما يسهل عليه اتخاذ القرارات السليمة ويجعله عارف بحقيقة ما يجرى داخل المؤسسة بصورة صادقة، ويعمل على إقناع الأفراد الذين يقومون بالتنفيذ بسلامة القرارات.

٦ـ الاتصال الفعال يمكن الرئيس من التأثير فى المرؤوسين والقيام بوظيفته فى التوجيه والإشراف على أفضل صورة ممكنة.

٧ـ يهدف الاتصال إلى تحقيق التنسيق بين جهود الاقدة الإداريين فى الإدارات المختلفة والأقسام لأن المؤسسة كيان واحد، ولابد من تنسيق يربط بين أجزائها.

٨ـ الاتصال ضرورة هامة فى جميع وظائف الإدارة الأساسية من تخطيط وتنظيم وتمويل وتوجيه لازم لنجاح الإدارة فى الوظائف السابقة.

ثالثًا: أغراض الاتصال

ترجع أهمية الاتصال إلى أن الوسيلة التى يمكن بها نقل المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات معينة أو اتصال بين مراكز اتخاذ قرارات إلى مراكز أخرى لتنفيذ عمل، او اتخاذ قرارات أخرى، وعلى هذا يمكن أن تتمثل اغراض الاتصال الرسمى فى الأغراض التالية:

١ـ إعلام العاملين بالجهاز التعليمى بالأهداف المراد تحقيقها والسياسة التعليمية التى تقررت والبرامج والخطط الإداريـة والتربوية التى وضعت والمسئوليات والسلطات الممنوحة لشاغلى الوظائف القيادية والإشرافية وهيئات التدريس العاملين فى وزارة التربية والتعليم على كافة مستوياتها.

٢ـ إعلام المعلمين بتعليمات خاصة بتعديل المنهج أوتطويره أو تغييره وطريقة استخدام الكتاب المدرسى وادلة المعلم والوسائل التعليمية وكيفية الحصول عليها من إدارة الوسائل بالوزارة، ونظم تقويم الطلاب والنهاية العظمى والصغرى للدرجات فى كل مادة دراسية واحتساب مادة التربية الدينية ضمن المواد الأساسية ولابد أن ينجح فيها الطالب

وإلا تعتبر مادة رسوب، وغير ذلك من المعلومات والتعليماتالتى تقوم إدارة التعليم بإبلاغها إلى الوحدات المدرسية.

٣ـ إعلام القيادة العليا بما تم أو بما يتم والمشكلات التى ظهرت فى تنفيذ الخطط التعليمية والانحرافات التى لم تكن فى الحسبان والاقتراحات لحلول تلك المشكلات.

رابعًا: فوائد الاتصال

يحقق الاتصال الفعال بين الإدارة والعاملين عدة فوائد للمؤسسة أهمها:

١ـ تفهم الفرد للعمل المكلف: حيث إن تفهم الفرد لجوانب عمله المختلفة والهدف من وراء جهده يساعد على تعاونه مع باقى زملائه ودقة أدائه وارتفاع إنتاجيته مما يزيد من درجة رضاه عن العمل.

٢ـ التعرف على مشكلات ومعوقات العمل: فالاتصال المستمر يساعد على الفرد فى التعرف على ظروف عمله الواقعية والتعايش مع مشكلات العمل والعاملين وإمكانية التواصل معهم عن الأسباب الحقيقية ورادها والمقترحات المناسبة للعلاج مما يسهم فى تحين ظروف العمل.

٣ـ تدعيم مفهوم العلاقات الإنسانية: يسهم الاتصال المستمر فى تنمية روح الفريق فى العمل وزيادة التفاعل الاجتماعى وتنمية العلاقات الإنسانية التى تكون لها أثار إيجابية على نتاج العمل ككل.

٤ـ تحقيق التناسق فى الاداء: فوجود نظام يقلل من سواء الفهم بين الأفراد والجماعات لتبادل وجهات النظر المختلفة وتحقيق التقارب بينها مما يجعلهم ينظرون إلى الأهداف العامة للمؤسسة بجانب أهدافهم الخاصة.

٥- تقليل الإشاعات فى التنظيم: إن تفهم كل فرد لدوره فى التنظيم لمجالات العلم المختلفة يؤدى إلى الحد من الشائعات الضارة التى تؤثر على جردة الفاعلية التنظيمية المرجوة.

٦- تحقيق فاعلية عمل الإدارة: تتمثل مهمة المدير فى تحقيق الأهداف التنظيمية عن طريق مرؤوسيه، فقدرة إدارة المؤسسة على ممارسة هذه الوظائف يعتمد بالدرجة الأولى على قدرتها الإتصالية والتأثير على العاملين لتوجيه جهودهم نحو الأهداف المحددة.

٧- تدعيم العلاقات مع المجتمع: حيث تتعامل المؤسسة فى العصر الحالى مع قوى اجتماعية متعددة، والتى أصبحت تتدخل بدرجة كبيرة فى أهدافها وسياساتها وقراراتها، ولذلك فالإدارة الواعية هى التى تستطيع أن تتخذ الوسائل التى تتعاون فى كسب القوى التى تكون أكثر تأثيرًا عليها وتقليل ضغط الجماعات التى تعمل ضدها.

خامسًا: وظائف الاتصال

تؤدى عملية الاتصال داخل الجماعة أربع وظائف: السيطرة والدافع والتعبير عن المشاعر والمعلومات.

يؤدى الاتصال للسيطرة على السلوك بعدة طرق، حيث إن حرمية الصلاحيات فى المنظمة، ويوجد إرشادات رسمية مطلوب من العاملين الالتزام بها، كلها عوامل تؤدى للسيطرة.

فعلى سبيل المثال حينما يكون المطلوب من العاملين الاتصال برئيسهم المباشر بكل ما يتعلق بمشاكل العمل، وإتباع مواصفات العمل أو العمل بموجب سياسة الشركة، فإن فى جميع هذه الحالات تؤدى الاتصالات وظيفة السيطرة، كما تسيطر الاتصالات اللارسمية أيضًا على السلوك، ويظهر

ذلك فى حالة توجيه النقد لأحد أعضاء الجماعة من قبل الأعضاء الأخرين بسبب مستوى إنتاجية ويجعل بقية الاعضاء يظهرون على أنهم بمستوى أداء منخفض فإنهم يتصلون لارسميًا ويسيطرون على مستوى ذلك العضو، كما أن الاتصال يغذى الدافع عن طريق توضيح للعاملين المطلوب منهم عمله. مدى تقدمهم فى العمل ما الذى يجب فعله لتحسين مستوى الأداء، وأن وضع الأهداف محددة والمعلومات المرتدة حول التقدم باتجاه تحقيق الهدف، وتعزيز السلوك المرغوب به، كلها عوامل تؤدى لزيادة الدافعية وتتطلب الاتصال.

وبالنسبة للعديد من العاملين، فإن جماعة العمل هى المصدر الأساسى للتفاعل الاجتماعى، وتعتبر الاتصالات التى تتم داخل الجماعة تقنيات أساسية تتمكن الأفراد من خلالها التعبير عن إحباطاتهم ومشاعرهم التى تعبر عن مدى الرضى، وبذلك فإن الاتصال يمكن من إطلاق التعبير العاطفى للمشاعر وإشباع الحاجات الاجتماعية.

والوظيفة الأخيرة للاتصال يرتبط بدوره فى تسهيل اتخاض القرار، إذ عن طريقه تتوفر المعلوماتالتى يحتاجها الأفراد والجماعات لاتخاذ القرارات عنطريق نقل البياناتوتقييم البدائل، ولا يمكن أعتبار أى من تلكل الوظائف على أنها أكثر أهمية من الأخرى، ولكى تتمكن الجماعة من الأداء الفعال، فإنها بحاجة للمحافظة على شكل من السيطرة على الاعضاء، تحفيظ الأعضاء لإنجاز العمل وتوفر الوسائل للتعبير العاطفى واتخاذ القرار، وأن كل تفاعل اتصالى يتم داخل الجماعة أو المنظمة، يؤدى لتحقيق واحد أو أكثر من هذه الوظائف.

ويمكن فحص أهمية وظيفة الاتصال من خلال الموقف الإدارى الذى تظهر فيه الاتصالات.

فالموقف الأول: وهو الاتصال بين المدرير ومرؤوسية، ويحتوى وظائف كثيرة لها اهمية بالعينة ومن هذه الوظائف:

١ـ توجيه المرؤوسين وإعطائهم تعليمات خاصة بالعمل.

٢ـ شرح طريقة أداء العمل للمرؤوسين وعلاقته بباقى الاعمال فى المؤسسة.

٣ـ إعطاء المرؤوسين معلومات عن الإجراءات والممارسات الخاصة بالعمل.

٤ـ تحديد أهداف وسياسات العمل للمرؤوسين.

٥ـ تدريس ورفع مهارات المرؤوسين.

٦ـ مساعدة المرؤوسين فى حل مشاكلهم.

أما الموقف الثانى: يتضمن الاتصال الجانبى بين الزملاء فى نفس المستوى ويقوم بالوظائف الأتية:

١ـ التنسيق بين الزملاء فى كيفية أداء العمل المشترك.

٢ـ تشجيع التعاون بين الزملاء.

٣ـ تعزيز الزملاء اجتماعيًا فى المواقف التى يواجهونها.

٤ـ بحث ونشر المعلومات التى تهمهم.

الموقف الثالث: والذى يتضمن الاتصال بين المرؤوسين ورئيسهم فهوعلى جانب كبير من الأهمية لأنه يساع فى أداء وظائف هامة منها:

١ـ رفع معلوماتعما تم إنجازه.

٢ـ رفع معلومات عن مشاكل العمل والمشاكل الشخصية.

٣ـ الاستفهام عما يجب عمله وكيف يتم الأداء.

٤ـ رفع معلومات عن الزملاء والعلاقة بينهما.

ونجد مدير المؤسسة التعليمية عن طريق وظيفة الاتصال يستطيع أن يوفر المناخ السليم لقيام العملية التعليمية على أكمل وجه.

سادسًا: مكونات الاتصال

الاتصال هونقل فكرة معينة أو معنى محدد فى ذهن شخص ما إلى شخص أخر بدون تبديل أو تغيير فى تلك الفكرة وبهذا يكون الاتصال ناجحًا، وعليه يمن تحديد مكونات الاتصال فيما يلى:

١ـ المتصل (المرسل) هو الشخص البادئ بعملية الاتصال أو المنظمة أو الجهة التى وجه منها المعلومة إلى الرسالة.

٢ـ المتصل به (المستقبل) هو الشخص أو المنظمة أو الجهة الذى يستقبل الرسالة.

٣ـ وسيلة الاتصال إلى قناة الاتصال المستخدمة، هى الطريقة التى تنتقل بها الأفكار أو المعلومات.

٤ـ الرسالة (موضوع الاتصال) هى الفكرة أو الأحاسيس أو الاتجاهات أو المعتقدات التى يحاول المرسل نقلها للمستقبل والتأثير عليه طبقًا لها.

٥ـ نتيجة الاتصال، وه النتيجة التى انتهى إليها الاتصال إلى رد فعل المستقب لو استجابته للمرسل.

وبالإضافة إلى ذلك تتطلب عملية التعليم والتعلم مجموعة من العناصر والمكونات التى تتطلبها عملية الاتصال وهى على النحو التالى:

- المعلم وهو المرسل أو مصدر المعلومات.
- المتعلم وهو المستقبل.
- محتوى الدرس أو المحاضرة وهى الرسالة.
- الكتاب المدرسى أو الفيلم التعليمى وهى قنوات الاتصال.
- مشاركة وتفاعل المتعلمين وهى التغذية الراجعة.

أما عنصر التشويش فى عملية الاتصال فهو نفسه فى عملية التعليم والتعلم بكل أبعاده.

سابعًا: قواعد الاتصال

يمكن تلخيص القواعد والخصائص التى تحكم الاتصال فيما يلى:

١- أن تكون جميع الاتصالات بلغة مفهومه تمامًا لكل من مرسلها ومستقبلها، وهذه الخاصية تمكن من التغلب على كثير من مشاكل الاتصال مثل سوء التعبير وسوء الفهم أو وجود افتراضات غير واضحة أو نقص فى التوضيح.

٢- أن يكون هناك انتباه كامل من المرسل عند إبلاغه الرسالة، ومن المستقبل عند تلقيه لها، فمن المعلوم أنه حتى وإن كانت الرسالة واضحة وبلغة مفهومة فلن يكون هناك اتصال إذا لم تسمع الرسالة وهو ما يقضى الانتباه الكامل والتركيز عند تلقيها.

٣- يجب أن يحقق الاتصال أهداف الإدارة التعليمية أو الوحدة المدرسية، فالاتصال ما هو إلا وسيلة وليس غاية، وهو فى الواقع أداة المدير أو الرئيس أو الناظر فى تحقيق التعاون بينه وبين كل من يهمهم الأمر لتحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

٤ـ من المهم استخدام التنظيم غير الرسمى كوسيلة للاتصال كلما اقتضى الأمر ذلك فالتنظيم غير الرسمى جزء هام لا يمكن إغفاله بالنسبة للتنظيم الرسمى للمؤسسة التعليمية، ومن الواجب على المديرين أو المشرفين والنظار تقبله واستغلاله أنسب استغلال لتحقيق أهداف المؤسسة إذ إن التنظيم غير الرسمى أسرع فى نقل المعلومات، وقد يقيد بالنسبة للمعلومات التى لا يمكن نقلها بالاتصال الرسمى.

ثامنًا: شروط الاتصال

بما أن للاتصال عملية تفاعل يتم بواسطتها نقل الأفكار والمعلومات، فإنه لنجاح هذه العملية لابد من توافر شروط هامة فى مقدمتها:

١ـ الوضوح: بمعنى أن يكون مضمون الاتصال واضحًا لا غموض فيه حتى يوفر للمستقبل أكبر قدر من الفهم، وبالتالى يوفر له اكبر قدر من الفائدة، ويتيح له فرصة تنفيذ الاتصال التنفيذ السليم الذى يؤدى إلى تحقيق أهدافه.

٢ـ البساطة: بمعنى أن يتم الاتصال بشكل مبسط، خال من التعقيد بحيث يتسنى للرسالة أن تصل إلى المستقبل فى أقصى وقت ممكن حتى يتم العمل بالمضمون أو العلم به.

٣ـ سلامة الوسيلة: بمعنى أن تكون وسيلة الاتصال سليمة، تشير إلى المطلوب وفى مستوى إدراك المستقبل حتى لا تفسر بصورة مغايرة لما يهدف إليه الاتصال.

٤ـ عدم التعارض: بمعنى أن يكون هناك توافق بين الوسائل المستخدمة فى عملية الاتصال، فلا يكون بينها تعارض يؤدى إلى قصور فعالية الاتصال.

٥ـ الملائمة: بمعنى أن يكون الاتصال ملائمًا من حيث هدفه ومن حيث توقيته وتنفيذه.

وقد أورد أحمد حافظ نجم عدة شروط للاتصال من أهمها ما يلى:

١ـ وضوح الأفكار وحسن تنظيمها وتسلسلها المنطقى وعدم تناقصها، وهذا يستلزم وضوح الأهداف الأساسية لعملية الاتصالات واختيار الأسلوب الذى يساعد على تحقيق الهدف المطلوب.

٢ـ حسن الاستماع إلى الطرف الآخر وإعطاؤه القدر الكافى من الاهتمام والتواضع والبساطة واستخدام الأسلوب المهذب وأسلوب الإقناع والمناقشة لا أسلوب الأمر والانتقاد.

٣ـ عدم تحطيم معنويات الموظفين المجتهدين والمبتكرين ومكافأتهم على اجتهادهم والاهتمام بوضع أفكارهم موضع التطبيق كلما كان ذلك ممكنًا.

٤ـ مراعاة الظروف النفسية والإنسانية والشخصية للمرسل إله وإعطاؤه ما يناسبه من وسائل الاتصالات.

٥ـ عدم الاستئثار بالرأى ومحاولة استعانة بآراء المساعدين والعاملين وجعل المشاركة فى الرأى مبدأ أساسيًا من مبادئ عملية الاتصالات.

٦ـ التزام الرئيس الإدارى بما يصدره من تعليمات وقرارات بصفته القدوة الحسنة لمرؤوسية.

٧ـ أن تختار وسائل الاتصالات من النوع الذى له صفة الاستمرار به فلا تكون من النوع القصير الذى يعد للاستهلاك اليومى فقط.

٨ـ ليست مهمة الرئيس إصدار الأوامر وانتظار تنفيذها بل عليه أن ينتقل

إلى مواقع العلم لمتابعة التنفيذ، فذلك أدعى إلى التقرب من العاملين والتعرف على مشاكلهم واكتساب ثقتهم.

٩- العمل على رفع الوعى الإدارى لدى الموظفين وتنمية ولائهم وانتمائهم للمنطقة التى يعملون بها.

١٠- الصدق والمرونة فى وسيلة الاتصالات والتأكد من أنها تستخدم استخدامًا سليمًا لا لمجرد الدعاية والإعلان.

١١- تدبير الإمكانات الفنية والمادية والبشرية اللازمة لممارسة عملية الاتصالات حتى تحقق أهدافها والعمل على تطوير وسائل الاتصالات لتساير التطورات العلمية بصفة مستمرة.

كما يؤكد إبراهم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن أن هناك عدة قواعد وشروط تساعد على زيادة كفاءة الاتصالات الإدارية من أهمها:

١- أن تكون قنوات الاتصالات محددة ومعرفة لكافة المرؤوسين والعاملين.

٢- تحديد سلكات الأفراد فى هيكل الوظائف والأعمال والمسئوليات التى يقوم بها كل منهم، حيث ان خطوط السلطة التى يشير إليها الهيكل التنظيمى هى نفس خطوط الاتصال.

٣- أن تكون خطوط اتصالات بين مراكز اتخاض القرارات وجهات التنفيذ قصيرة بقدر الإمكان.

٤- ترجمة الاتصالات الواردة من خارج المؤسسة وصياغتها صياغة دقيقة فى إطار اهداف المؤسسة.

٥- يجب عدم تعارض الاتصالات مع التسلسل الرئاسى، فلا يجوز لمدير

المديرية التعليمية مثلًا، أن يعطى تعليمات إلى المعلمين وإنما توجه التعليمات إلى مدير المدرسة وهو بدوره يبلغها للمعلمين.

٦ـ اختيار وسيلة الاتصالات التى تتناسب مع الهدف من الاتصالات يساعد كثيرًا على زيادة وفعالية الاتصالات الإدارية مع المؤسسة.

وبالإضافة غلى ذلك فإن هناك عدة شروط ينبغى توافرها فى الاتصال تتمثل فى الأتى:

١ـ أن تكون الرسالة الصادرة من المصدر معبرة تعبيرًا صادقًا عن فكرة او إحساس أو معنى أو مشاعر يقصدها.

٢ـ أن تصل الرسالة إلى المستقبل.

٣ـ أن يفهم المستقبل مضمون الرسالة كما يقصدها المصدر.

٤ـ أن يصدر عن المستقبل سلوك نتيجة لفهمه مضمون الرسالة وبذلك تتحقق النتيجة التى يقصدها مصدر الاتصال.

وبالإضافة إلى هذه الشروط توجد شروط أخرى ينبغى توافرها فى الاتصال الفعال وهى:

ـ وجود مهارات اتصالية مثل الكتابة والكلام والقراءة والتفكير والمناقشات، والاتصالات توثر على تحليل الاهداف وصياغة الرسائل التى تعبر عن هذه الأهداف.

ـ وجود اتجاهات مواتية تتأثر عملية الاتصال بالاتجاهات النفسية للمصدر والمستقبل عن طريق تأثرها فى نظرة كل منها إلى نفسه نظرته للاخر وكلما كانت النظرة مواتية إزدادت فاعلية الاتصال.

ـ ضرورة توافر مستويات معرفية مناسبة للمصدر والمستقبل ومعرفته

بخصائص قنوات الاتصال المختلفة وفاعلية كل منها والكيفية التى تصدر بها رسالة معبرة.

- الوضع الاجتماعى لمصدر الاتصال والمتمثل فى الدور الذى يقوم به المصدر فى المجتمع أو الجماعة ومكانته الاجتماعية، والمعتقدات والقيم الثقافية التى تسهم فى تشكيل شخصيته وكل هذه الصفات وغيرها تؤثر فى فاعلية الاتصال.

ويتضح من ذلك ضرورة الاهتمام بقواعد وشروط الاتصالات الإدارية الناجحة التى إذا روعيت سوف تحقق الأهداف بكفاءة وفاعلية.

وبالإضافة لما سبق فإن من أهم شروط الاتصالات الناجحة ما يلى:

- مراعاة البساطة.
- الوضوح.
- اختيار الوسيلة الملائمة.
- التعبير عن مضمون الرسالة بدقة لا تحتمل أكثر من تفسير واحد.
- مراعاة التوقيت الزمنى والاهتمام بتحددى الهدف.
- توفير الإمكانيات الفنية والمادية اللازمة.
- مراعاة ثقافة ونفسيات جميع أطراف عملية الاتصالات.
- وأن تتم فى ثلاث مراحل هامة هى التمهيد لعملية الاتصالات.
- اختيار الموضوع بعناية ودقة.
- استخدام الوسيلة المناسبة.
- المتابعة الجادة المستمرة التى تتأكد من سلامة الاتصالات.

وتعالج ما يعترض خطوط الاتصالات من عقبات بحكمة وعناية فى الوقت المناسب مع مراعاة استمرارية الوسيلة واستفادتها من التكنولوجيا الحديثة لتواكب التطور العلمى المستمر الذى يجعل عملية الاتصالات تحقق اهدافها دون عوائق فنية أو مادية او بشرية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك شروط هامة تحقق الاتصالات الفعالة منها:

١ـ تكييف المعلومات على أساس الشخص المرسل إليه للمعلومات، وليس كما يراها المرسل.

٢ـ يجب على المرسل معرفة أثر الاستجابة لدى المرسل إليه.

٣ـ يجب أن تحوى الرسالة معلومات جديدة بالنسبة للمرسل إليه.

٤ـ يجب ألا تتعارض الاتصالات مع التسلسل الرئاسى للمنظمة.

٥ـ يجب أن تكون الرسالة واضحة لا تقبل التأويل أو التفسير.

تاسعًا: مقومات الاتصال

تتمثل المقومات لنجاح عملية الاتصال هى كالتالى:

١ـ فكرة واضحة ومحددة تمامًا فى ذهن المرسل.

٢ـ قدرة الشخص على نقل الفكرة بأسلوب واضح.

٣ـ استعداد الشخص الأخر لاستقبلال الفكرة.

٤ـ قدرة هذا الشخص على استيعاب المعنى المقصود.

٥ـ قدرته على تنفيذ ما جاء بالرسالة.

٦ـ الا تعترض الرسالة العوائق التى تؤثر فى نجاح عمليى الاتصال.

عاشرًا: خصائص الاتصال

ليس من السهل تحقيق الاتصالات الفعالة دون التغلب على صعوبات الاتصالات التى قد تعوقها وتحد من فعاليتها، وهناك أعتبارات هامة إذا روعيت ساعدت على فعالية الاتصالات.

وإنه إذا روعى التجانس والتوافق بين العاملين ساعد على تحقيق الاتصالات الفعالة وأن فعالية الاتصالات وكفاءتها تزداد بزيادة مدى التجانس والتوافق بين أعضاء الجهاز الإدارى والجهاز التعليمى بالكليات.

وهناك شروط عامة تحقق الاتصالات الفعالة والتى من أهمها:

١ـ تكييف المعلومات على أساس الشخص المرسل إليه المعلومات وليس كما يراها المرسل.

٢ـ يجب على المرسل معرفة أثر الاستجابة لدى المرسل إليه.

٣ـ يجب أن تحوى الرسالة معلومات جديدة بالنسبة للمرسل إليه.

٤ـ يجب ألا تتعارض الاتصالات مع التسلسل الرئاسى للمنظمةز

٥ـ يجب أن تكون الرسال واضحة لا تقبل التأويل أو التفسير.

وهناك عدة خصائص للاتصالات الفعالة لعل أبرزها ما يلى:

١ـ أن يعرف كل عضو فى المؤسسة خطوط الاتصالات الرسمية المحدد به ولغيره من الأعضاء.

٢ـ أن تكون خطوط الاتصالات مباشرة وقصيرة قدر الإمكان.

٣ـ أن تمر خطوط الاتصالات بجميع مراكز السلطة المعينة بعملية الاتصالات.

٤ـ أن تكون كفاة الأشخاص الذين يقعون فى مراكز الاتصالات بالدرجة الكافية.

٥ـ عدم تعطيل الاتصالات ويجب ان يرتبط استمرارها باستمرارية المنظمة.

٦ـ مراعاة أن تسير الاتصالات وفقًا لخطوط السلطة والصلاحية والمسئوليات بوظيفة من قام بالاتصالات.

ويمكن التأكيد على أنه لا يتحقق الاتصالات الفعالة ما لم يتم التغلب على معوقات الاتصالات من خلال التمهيد الجيد للاتصالات ومراعاة شروط الرسالة الجيدة واستخدام الوسيلة المناسبة، واستخدام العبارات الواضحة، ووضوح خطوط السلطة التى تتوافق مع الهيكل التنظيمى للمؤسسةن والاهتمام بالتغذية الراجعة لما تحققه من تفاعل مستمر بين أطراف الاتصالات، ومراعاة الاعتبارات السلوكية لدى العالمين وإجراء المتابعة والمراقبة المستمرة، اللتين يساعدان على سلامة الاتصالات ومرونتها، وتدريب العاملين على مختلف مستوياتهم على مهارات الاتصالات والدقة فى اختيار وسيلة الاتصالات التى تتناسب مع مضمون الرسالة والإمكانيات المادية والفنية للمنظمة، ولن تتم الاتصالات فى حدود اهداف المؤسسة وأغراضها، وتسودها الثقة المتبادلة بين الرئيس ومرؤوسية ومراعاة أحاسيسهم ومشاعرهم والإصغاء لأفكارهم واقتراحاتهم.

حادى عشر: عناصر الاتصال

ثمة عدة عناصر تشملها عملية الاتصال، ويمكن حصرها فيما يلى:

١ـ المرسل: يعد المرسل العنصر الأول والأساسى فى عملية الاتصال، وهو الشخص الذى يبدأ الاتصال ويطلق عليه احيانًا المصدر، وقد يكون ذلك

المصدر فردًا أو جماعية إعلامية، وتعتمد سلامة عملية الاتصال ودقتها على عناصر داخل المصدر ومنها:

أ) قدرة المصدر على إصدار الإشارات والتعبير بالرموز والرسم ومهارة التفكير.

ب) اتجاهات المصدر نحو نفسه ونحو موضوع الرسالة ونحو المستقبل.

ج) مدى إلمام المصدر بموضوع الرسالة.

د) مدى مراعاة المصدر لقيود البيئة الاجتماعية والثقافية ومدى تكيفه معها

ويأخذ المرسل أشكالًا أو أدوارًا كثيرة منها:

- المعلم أو المدرس أو المحاضر وهو مرسل لرسالة مضمونها المادة التعليمية أو الثقافية وبشكل عام فإن العملية التعليمية أو التدريبية فى حد ذاتها هى عملية الاتصال.

- المؤلف أو الكاتب سواء اكان للكتاب أو المقالة أو آية مادة علمية أو ثقافية أو إعلامية.

- المتحدث عبر الإذاعة أو التليفزيون سواء أكان مذيعًا أم شخصية اجتماعية أو سياسية أو علمية.

ولكى ينجح المرسل فى عملية الاتصال فلابد من توافر عدد من الصفات التى تساعده فى نجاح مهمته كمرسل وتتلخص فيما يلى:

- القدرة اللغوية والبلاغة.

- المنطق المؤثر والقدرة على الإقناع والتأثر.

- فن الإلقاء.

- القدرة على التعبير بوضوح من وجهة النظر والأفكار والمعلومات المراد إرسالها.

- المعلومات الكافية عن موضوع الرسالة.

- المكانة الاجتماعية والشخصية المتميزة للمرسل.

ويمكن تقديم التوجيهات والنصائح التالية للمرسل لكى يضمن نجاح عملية الاتصال وفاعليتها باعتباره الركن الأول والأساسى فيها:

- البداية ومقدمة الحديث: من المهارات الأساسية الواجب على المرسل مراعاتها أثناء الحديث المباشر مقدمة الحديث، فالطريقة التى يتحدث بها المرسل والكلمات التى يختارها فى بداية أو افتتاحية الحديث تؤثر تأثيرًا كبيرًا على اتجاهات وإدراك المستقبل لذلك يفضل أن يبدأ المرسل حديثة بكلمات توحى باحترام الطرف الأخر.

- حدة الصوت: يجب على المرسل أن يتحدث بطريقة هادئة وان يلعب دور مقدم المعلومات ولا يظهر عيوب الطرف الأخر فى عدم فهمه لهذه المعلومات التى يقدمها، وبالتالى عليه ألا يتحدث بطريقة هجومية أوعدوانية لكى لا يخلق جوًا من الخلاف والتوتر عن الطرف الأخر، ويعبر بعض الناس عن افكارهم مستخدمين نبرات صوت مختلفة تتلاءم مع طبيعة الرسالة أو الفكرة المراد إرسالها، فقد دلت بعض الدراسات أن التحدث بنبره صوت ضعيفة ومنخفضة تؤدى إلى الاكتئاب، وأننبرة الصوت العالية تعنى الحماس والتفاعل، وأن النبرة العالية جدًا تعنى الغضب والانزعاج، ولهذا من المفضل أن يراعى المرسل نبرات صوته بحيث يتم تنويعها حسب الموقف ومضمون الرسالة التى يريد نقلها للمستقبل.

- توضيح الفكر والإجراءات: يفضل أن يقدم المرسل فكرة عن الموضوع الذى سوف يتحدث عنه فى البداية والزمن الذى سوف يستغرقه الحديث، وكذلك يفضل أن يوضح الأسلوب الذى سوف يتبعه فى تقديم الرسالة، مثل أن يسمح بالأسئلة والمقاطعة أثناء الحديث أو غير ذلك كما يجب

عليه توضيح الفكرة الأساسية والمهمة فى معرض حديثه باكثر من طريق أو وسيلة، وعليه إعادة التوضيح والتفسير كلما شعر أن الطرف الآخر لم يستوعب الفكرة بشكل جيد.

- اللغة على المرسل أن يختار الكلمات المناسبة والمفهوم لدى الطرف المقابل، ويجب على المتحدث أن ينتقى ألفاظه بحيث تتلاءم مع المستوى الاجتماعى والعلمى للطرف الأخر.

٢ ـ الرسالة: تعد الرسالة الركن الثانى فى العملية الاتصالية، وتتمثل بالمعانى والكلمات التى يرسلها المصدر إلى المستقبل، فحينما نتحدث يكون الحديث هو الرسالة، وحينما نكتب فالكتابة هى الرسالة، وحينما نرسم فالرسم أو الصورة هى الرسالة، وللرسالة عدة تعريفات تدور فى نفس الإطار ومنها انها:

أ) المحتوى المعرفى الذى يريد المرسل نقله إلى المستقبل.

ب) الهدف الذى تسعى عملية الاتصال إلى تحقيقه.

ج) محتوى فكرى معرفى يشمل عن اصل المعلومات باختلاف أشكالها سواء أكانت مطبوعة أو مسموعة أو مرئية.

ويتأثر مضمون الرسالة بعدد من العوامل يمكن إيجازها بالآتى:

١ـ دقة بناء وإخراج الرسالة، سواء كان ذلك فى اختيار الألفاظ والمصطلحات المؤثرة نفسيًا فى المستقبل أو فى استخدام العبارات الفعالة التى تعنى فى الجمهور المعنى بالرسالة.

٢ـ عدم وجود بدائل متوفرة وجاهزة للرسالة، ففى حالة وجود بديل أوأكثر للفكرة أو المضمون فإنه يتوجب على المرسل التأكد من عدم لجوء المستقبل إلى الفكرة أو المضمون الذى تحمله الرسالة الأخرى خاصة إذا ما تميزت عليها ببعض الجوانب المؤثرة.

٣ـ خلو الرسالة من الأخطاء المطبعية فى حالة الاتصال المكتوب أو المطبوع أو النحوية التعبيرية فى الاتصال الشفوى والمسموع وحتى المكتوب.

٤ـ الابتعاد عن التكرار غير المبرر فى المعلومات.

٥ـ يجب أن لا تكون الرسالة طويلة ومملة.

٦ـ توفير الوسيلة المناسبة لنقل الرسالة.

٧ـ اختيار الوقت المناسب لتقديم الرسالة.

٨ـ اختيار الجمهور المناسب لاستقبال الرسالة.

وتتلخص صفات الرسالة الجيدة فى ستة صفات وهى كالتالى:

١ ـ ان تكون نظيفة. ٢ ـ أن تكون كاملة.

٣ ـ أن تكون واضحة. ٤ ـ أن تكون صحيحة.

٥ ـ أن تكون مؤدية. ٦ ـ أن تكون مختصرة.

٣ ـ المستقبل: المستقبل هو الشخص أو الجهة التى توجه إليها الرسالة، ويجب على المستقبل أن يقوم بحل أو فك رموز الرسالة بغية التوصل إلى تفسير لمحتوياتها وفهم معناها، وينعكس ذلك عادة فى أنماط السلوك المختلفة التى يقوم بها المستقبل، ولذلك يجب ألا يقاس نجاح عملية الاتصال بما يقدمه المرسل، ولكن بما يقوم به المستقبل من سلوكيات تدل على نجاح الاتصال وتحقيق الهدف.

وقد يكون المستقبل فردًا أو مجموعة من الأفراد تصلهم الأفكار المتنوعة من المرسل، ولكى تصل الرسالة بدقة إلى المستقبل، فلابد من أن يكون لدى المستقبل مهارة الإنصات والانتباه واتجاهات إيجابية نحو ذاته ونحو المصدر ونحو الرسالة أيضًا، ويمكن للمستقبل أن يأخذ صورًا وأشكالًا مختلفة منها:

- القارئ.

- المستمع أو المستمعين إلى الرسالة المذاعة أو عبر التسجيلات الصوتية.

- المشاهد سواء للتليفزيون أو السينما أو لأية مادة تعبيرية.

أية صورة أخرى يشكلها المستقبل سواء كان طالبًا او موظفًا أو قارئًا فى المكتبة وللمستقبل إنسان له سماته وكيانه ومشكلاته ولهذا قد:

- يفهم الرسالة بسهولة ويسر.

- يفهم الرسالة بعد أن يبذل جهدًا معينًا.

- لا يفهم الرسالة على الإطلاق.

وهناك عدد من العوامل التى تؤثر فى فهم الرسالة أو عدم فهمها ومن بين هذه العوامل:

- اللغة المشتركة والمفهومة بين كل من المرسل والمستقبل.

- درجة الانسجام والتجانس بين المرسل والمستقبل.

- ثقافة المستقبل وخبرته ومعرفته بالموضوع الذى يقوم باستقبال معلوماته، ويتضح من ذلك أن الاتصال عملية مشتركة بين المرسل والمستقبل، ويتم التفاعل بينهم من خلال تبادل الرسائل فى نفس الموقف الاتصالى، بمعنى أن المرسل يصبح مستقبلًا والمستقبل يصبح مرسلًا، وهكذا يتم تبادل الأدوار بشكل متتابع وبخاصة عندما يتم الحوار بينهما، وبالتالى فإن عملية الاتصال لا تسير باتجاه واحد بل باتجاهين.

٤ ـ قناة الاتصال: وهى الوسائل والأدوات التى يتم من خلالها انتقال الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وتلعب الحواس الخمس للإنسان دورًا مهمًا

فى نقل الرسائل بين بنى البشر، ومن أهم وسائل الاتصال المستخدمة هى:

أ) الوسائل المكتوبة كالكتب بأنواعها وتخصصاتها المختلفة والصحف والمجلات.

ب) الوسائل الشفوية المباشرة، أى الكلام والحديث المباشر بين المرسل والمستقبلن كالمحاضرة التى يلقيها المدرس ويضمنها رسالته التدريسية أو الحديث المباشر بين شخص وأخر وبخصوص فكرة او وجهة نظر يريد المرسل إيصالها إلى المستقبل.

ج) الوسائل المسموعة والمرئية، وتتمثل هذه صوة رئيسية بالمذياع والمذياع المرئى (التليفزيون).

د) الوسائل الإلتكترونية الحديثة، تشتمل هذه الوسائل على المحطات الطرفية للحاسبو والبريد الإلكترونى أوما شبه ذلك من الوسائل والقنوات الإلكترونية الحديثة كالإنترنت.

٥ ـ التغذية الراجعة: وهى الإجابة التى يجيب بها المستقبل على الرسالة التى يتلقاها من المراسل وتأخذ نفس الشكل الذى تأخذه الرسالة، وقد تأخذ شكلًا مختلفًا، وعملية الاتصال بدون تعذين راجعة تعتبر عملية ناقصة مبتورة لان المرسل لا يكون لديه أى دليل على أن المستقبل قد تلقى الرسالة أصلًا، وإن كان قد تلقاها فإنه بدون تغذية راجعة لا يكون لدى المرسل أى فكرة عن أن رسالته قد أحدثت التأثير المقصود به المستقبل.

وهى عملية تعتبر متعددة الإشكال تبين مدى تاثير المستقبل بالرسائل التى نقلها المرسل إليه بالطرق أو الوسائل المختلفة، وهى عنصر مهم فى الاتصال

لأنها عملية قياس وتقويم مستمر لفاعلية العناصر الأخرى، كما أن لها دورًا كبيرًا فى انجاح عملية الاتصال، وأنها الوسيلة التى يتعرف من خلالها المرسل على مدى التأثير التى احدثته رسالته فى المستقبل.

وتتخذ التغذية الراجعة اشكالًا متعددة يمكن تحديدها بصورة أوأكثر من الصور التالية:

أ) فهم الرسالة ومضامينها والاكتفاء بذلك (عدم وجود تغذية راجعة).

ب) فهم الرسالة والتأثير والعلم بمضمونها وتشجيع المرسل بإعادة إرسال الرسالة إلى مستقبلين آخرين وكسب تأييدهم أو إغنائهم بالأفكار والخبرات والمعلومات التى تحتوى عليها الرسالة.

ج) عدم فهم الرسالة (إعادة صياغة افكارها ومعلوماتها بشكل أكثر فهمًا).

د) فهم الرسالة والعمل ضدها أى عدم الاقتناع بها وقف إرسال الرسالة أو إعادة إرسالها إلى مستقبلين آخرين أكثر استعدادًا أو التقبل الرسالة.

الثانى عشر: أنواع الاتصالات

يمكن تصنيف الاتصالات التى تتم فى محيط الإدارة إلى نوعين هما كالتالى:

أولًا: الاتصالات الرسمية: وهى تلك الاتصالات التى تطلبها التنظيم الرسمى فى المنظمات، وتتمثل فى إنسياب البيانات والمعلومات من خلال القنوات الرسمية المحددة بواسطة مسارات السلة داخل المنظمة وتلك الاتصالات تهدف إلى إبلاغ التعليمات والأوامر إلى المرؤوسين مع إعلامهم بالسياسات والأهداف التى تستهدفها الإدارة، وأيضًا تلقى الاستفسارات والمقترحات الصادرة عن المرؤوسين بشأنها.

وهذا النوع يكون الاتصال عن طريق النشرات أو التعليمات أو الخطابات أو لقرارات أو المذكرات أو التقارير أو الاقتراحات التى تصدر من السلطات العليا أو جهات الاختصاص أو من الأفراد إلى المسئولين أو بين الأجهزة والدوائر الحكومية او بين المؤسسات المختلفة بعضها البعض الآخر أو بين شخصين أو أكثر.

وقد يكون الاتصال الكتابى اتصالًا صاعدًا أو هابطًا أو أفقيًا، ولذا ينبغى أن يتسم بالدقة والتحديد والوضوح لتحقيق الغاية منه، كما ينبغى توفر مناخ عمل سليم يساعد على انطلاق الأفكار وحرية التعبير وتدفق المعلومات لاسيما فى حالة الاتصال الصاعد على أنه كلما كان تنظيم العمل جيدًا كان الاتصال فعالًا.

وتتم هذه الاتصالات وفق اللوائح والقنوات والمسارات التى يحددها البناء التنظيمى للمؤسسات التعليمية الأمر الذى يستلزم أن تكون قنوات ومسارات الاتصال مفهومه لجميع العاملين فى تلك المؤسسات بالإضافة إلى توير المناخ العام الذى يسمح باتصال فعال، هذا ويمكن تقسيم الاتصالات الرسمية إلى ثلاث اتجاهات أساسية هى:

١ـ الاتصال الهابط من أعلى إلى أسفل: ويعنى تدفق المعلومات والأفكار والمقترحات والأوامر والتعليمات من الرؤساء إلى المرؤوسين أى من مدير المدرسة أو الناظر إلى المعلمين على سبيل المثال، وهذا النوع من الاتصال ضرورى لتوضيح أهداف العملية التعليمية للمدرسين وتوجيه سلوكهم وتنفيذ الخطط والبرامج الموضوعة، وهو اكثر انواع الاتصال انتشارًا، وينبغى على قادة المؤسسات تفهم طروف العاملين من المدرسين، وغيرهم والحرص على إيجاد جو م الثقة المتبادلة بينهم حتى تصبح الاتصالات ذات فاعلية، كما يجب على الناظر أو مدير المدرسة

البعد عن العنف أو التعسف حتى لا يؤدى ذلك لرغبة فى تجنب الاحتكاك به مما يؤدى، وبالتالى إلى انعزال القاعدة عن القيادة.

٢ـ الاتصال الصاعد من أسفل إلى أعلى: تضمن عادة إجابات المرؤوسين على ما يصلهم من رؤساءهم أو شكاوى والتماسات وتظلمات المرؤوسين إلى الرؤساء، ويكون فى المدارس على سبيل المثال من المدرس إلى المدرس الأول إلى الوكيل إلى مدير المدرسة او الناظر، وهذا النوع من الاتصال أقل أنتشارًا فى المؤسسات التى تتبع نظام المركزية فى السلطة.

ومن مزايا الاتصال من أعلى إشباع الحاجات الإنسانية للمعلمين نتيجة للاتصال بالمستويات الإدارية العلى الأمر الذى يشعرهم عن عملهم والإحساس بديمقراطية الإدراة المدرسية.

إضافة إلى ذلك أن الاتصال الصاعد يمكن المستويات الإدارية التعليمية العليا من تلقى مقترحات العاملين واتجاهاتهم وأفكارهم ومشاكلهم الأمر الذى يسهم فى التعرف على الحالة التعليمية والتربوية بدقة.

ويتطلب الاتصال أن يكون رجل الإدارة قادرًا على فهم وجهة نظر الأخرين غير مستبد بالرأى متقبل للنقد غير متحيز صبور ومنصت للرأى الصحيح، ومن الملاحظ أنه كلما زادت الاتصالات إلى ناظر او مدرى المدرسة عن الاتصالات للهابطة منه كلما أدى ذلك إلى نجاح العملية التعليمية ودل أكثر على ديمقراطية الإدارة.

٣ـ اتصالات أفقية مستعرضة: ويقصد به تلك الاتصالات التى تتم بين مدرسى المادة الواحدة أو بين مدرير المدارس بعضهم بعض، أو بين موئفى المستوى الإدارى الواحد بهدف التنسيق بين جهودهم، وتؤدى الاتصالات الأفقية إلى تقوية الروابط والعلاقات الإنسانية بين جميع

أقسام المدرسة، وتجعل تعاونهم فى العمل يغلب عليه أسلوب الفريق الواحد.

ثانيًا: الاتصال غير الرسمى: ينشأ هذا النوع م الاتصال غالبًا نتيجة العلاقات الشخصية والاجتماعية بين الأفراد بالمنظمة وبعضهم البعض، وقد تأخذ شكلًا علنيًا وأخرى سريًا وفق المناخ المتاح لذلك، وقد تكون تلك الاتصالات من القوة ما يجعلها مصدرًا للتأثير على القرارات الرسمية للمنظمة، إلا أنها تشير إلى حقيقة مشاعر وميول واتجاهات المرؤوسين وبالتالى فلابد من استفادة التنظيم الرسمى منها حرصًا على تماسك المنظمة.

وفى هذا النوع من الاتصال يعتمد على المشافهة أو اللقاءات المباشرة أو الملاحظة أو الحديث بالهاتف أو أثناء المقابلات الخاصة بين شخص وأخر أو مجموعة من الأشخاص وعلى المستويات المختلفة.

والاتصال غير الكتابى لا يخضع فى طبيعته للسلطة أو القيود التنظيمية ويحدث بين الأفراد الذين توجد بينهم علاقات إدارية أو علمية أو ثقافية أو بينهم روابط صداقة.

وقد يلجأ بعض المسئولين إلى الاتصال غير الرسمى كأحد الأساليب العامة التى تمكنهم من التأثير فى المنظمة أو المؤسسة بما لا تتيحه لهم مناصبهم الرسمية، وفى ذلك تنمية للعلاقات الشخصية والصلات الاجتماعية، الأمر الذى قد يضعف السلطة الرسمية للمنظمة.

ويعرف هذا النوع من الاتصال بهذا الاسم لكونها تحدث خارج المسارات الرسمية للاتصال أى تتم بأسلوب غير رسمى وهى نوعان:

أ) اتصالات غير رسمية تتفق مع أهداف الاتصالات الرسمية، وهو ما ينبغى التشجيع عليه وتيسير السبل أمامه.

ب) اتصالات غير رسمية لا تتفق فى الهدف مع أهداف الاتصالات الرسمية وفى العادة لا يؤديها الكثيرون.

ويساعد الاتصال غير الرسمى على معرفة بيانات وأفكار قد لا يتعين ذكرها بصورة رسمية.

ويقوم الاتصال غير الرسمى على أساس العلاقات الشخصية والاجتماعية للاعضاء أكثر من كونه على أساس السلطة وأهداف المنظمة نفسها.

وهذا يستلزم الأمر ضرورة الاعتراف بالاتصالات غير الرسمية لأنها تكمل الاتصالات الرسمية، ولذا لا ينبغى العمل على كبت الاتصالات غير الرسمية بين العاملين بالمؤسسات التعليمية إلا إذا كان وجودها يتسبب فى تعطيل الاتصالات غير الرسمية ومن امثلة الاتصالات غير الرسمية:

١ـ ما يدور بين زملاء العمل من أحاديث أو أمال وتمنيات عن الأموال التى تستحوذ على تفكيرهم وتدخل دائرة الاهتمام.

٢ـ الشكاوى والتظلمات التى تصل من المدرسين إلى مدرير المناطق والمستويات الإدارية العليا متخطية فى ذلك المستويات الرئاسية.

٣ـ المناقشات بين المستويات الإدارية التعليمية العليا، وما يدور بها من معلومات وحقائق.

٤ـ الاحاديث التى تتم بين كبار المدريرين وسكرتيرتهم والتى تهدف من ورائها تفريغ بعض الشحنات الانفاعلية عند المديرين وخروجهم من ضغوط العمل.

ولعل من أبرز عيوب هذا النوع من الاتصال، وجود جو غير نقى فيعلاقات العمل أحيانًا، ووجوه التنافس البغيض والتشاحن بين الأفراد وأحيانًا أخرى، بالإضافة غلى أنه غالبًا ما يوجد جوًا من البلبلة وسوء الفهم فى مجال العمل قد يحقق أغراضًا شخصية فى بعض الأحيان.

إلا أن هناك بعض المزايا فقد يؤدى الاتصال غير الرسمى إلى توثيق الصلات، الاجتماعية، وتأكيد المشاركة الوجدانية وتنمية العلاقات الإنسانية ين الأفراد.

ثالث عشر: شبكات أو سلاسل الاتصال

يطلق على المسار الذى تسلكه المعلومات بين أفراد أى منشأة اتجاه الاتصال، وهناك نوعان من اتجاهات الاتصال بين الأول يسمى الاتصال الفردى، وهو اتصال فى اتجاه واحد من المرسل إلى المستقبل فقط، وهو يمثل فى الغالب اوامر من المرل لا تخضع للمناقشة، والثانى يسمى بالاتصال المزدوج أو الاتصال الثنائى حتى يتميز بوجود رد فعل من السمتقبل ويصبح مرسلًا فى خطوة تالية، ويتم فى هذا النوع تبادل المعلومات بين أطراف أتصال ورفع مستوى الفهم المتبادل بين الأفراد.

وإذا تعددت المسارات وشكلت ما يسمى بسلاسل الاتصال التى تربط بين الفرد والأخرين فسوف تنشأ ما يعرف بشبكة الاتصال.

وتُعرف شبكات الاتصال بأنها القنوات التى يتم من خلالها نقل المعلومات وقد تكون هذه القنوات رسمية أو لا رسمية، والقنوات الرسمية تكون عمودية اعتيادية تتبع سلسلة السلطة، ومحددة بالاتصالات المتعلقة بالمهمة، وعلى العكس من ذلك فإن القنوات اللارسمية التى تعرف اعتياديًا بعناقيد العنب، حرة الحركة تسير فى جميع الاتجاهات وتتخطى مستويات السلطة، وتشبع الحاجات الاجتماعية لأعضاء الجماعة بالإضافة إلى أنها تسهل انجاز العمل، وتأخذ تلك الشبكات الصور التالية:

١ـ شبكة العجلة: حيث تتمركز الاتصالات حول فرد واحد يمثل الشخص المركزى الذى يمثل دور القائد المركزى فى الجماعة.

٢ـ شبكة الدائرة المغلقة: وفيه ايتم السماح لكل فرد فى الجماعة بأن يتصل

باثنين أخرين، وبالتالى يتساوى الأفراد فى فرصة الاتصال بغيرهم، إلا أن تلك الشبكة لا تتيح للفرد الاتصال بغير جيرانه، وإن أصر على الاتصال فلا يتحقق هذا الاتصال إلا عن طريقهما فقط.

٣ـ شبكة حرف g: حيث يتمركز الاتصال حول العضو المركزى أو الأعضاء المركزيين، وعن طريقهم يتم الاتصال فيما بين أفراد الجماعة.

٤ـ الشبكة النجمية: حيث تتمركز الاتصالات حول فرد واحد يمثل الشخص المركزى الذى يتمثل دور القائد المركزى فى الجماعة.

وقد كان على أفراد الجماعة لهم كتابة المطلوب منهم، هى أن يتعرفوا على الرمز الشائع فى القوائم الخمسة التى أعطى كل واحد منهم واحدة منها، وكانت كل قائمة تحتوى على خمس رموز مختلفة وقد كانت النتائج كالتالى:

١ـ من حيث السرعة والدقة: تفوقت شبكة العجلة حيث نهت الهمة فى زمن أقل وبأخطاء أقل عن زمن وأخطاء شبكة الدائرة.

٢ـ من حيث رضا الأفراد: تفوقت شبكة الدئرة حيث أظهر أفرادها رضًا أكبر عن المهمة التى قاموا بها.

٣ـ من حيث إمكانية التعرف على القائد: اتفق أفراد شبكة العجلة على ان الفرد الذى تتمركز حوله علاقات الاتصال هو القائد فى حين لم يحدث اتفاق بين أفراد شبكة الدائرة على من هو القائد.

إن شبكات الاتصال التى تمكنت من تجميع المعلومات فى جهد مركزية بحيث يتمركز الاتصال فى هذا الجزء، يمكنها أن تضع القرارات التى تتضمن تجميع المعلومات بسرعة ودقة أكبر من تلك التى يتساوى فيها أفراد الشبكة من حيث موقعهم فى الشبكة، ويكون الاتصال فيها لا مركزيًا، وهذه الكفاءة تتحقق فى الشبكات المركزية حتى حساب رضا أفراد الاتصال، حيث يشعر

معظمهم بأن فرص اتصالهم وما يتبادلوه من معلومات أقل من ذلك المتاح فى حالة الشبكات اللامركزية مثل الدائرة ويجب أن يلاحظ هنا كفاءة الشبكات اللامركزية تكون فى حالة كون المشكلة المطلوب حلها بسيطًا أما فى حالة المشكلة معتمدة تحتاج ابتكار أو تكيفًا من جانب الاتصال فإن الشبكات اللامركزية مثل الدائرة تتفوق على الشبكات المركزية.

الرابع عشر: مهارات الاتصال

يعتبر الاتصال عملية مشتركة تسعى نحو نقل المعلومات والفهم من شخص لأخر، وهذا يعنى وجود مرسل للمعلومات ومستقبل لها، ووسيلة يتم من خلالها الاتصال، ويقوم هذا النظام على فكية التغذية العكسية طالما أن تدفق المعلومات يحدث أثر فى السلوك، ويتضح من ذلك أن الاتصال هو عملية تبادل معلومات فهذه المعلومات يمكن التعرف عليها ونقلها وتبادلها من خلال مهارة اللغة، فهى عامل أساسى فى عملية الاتصال، ويقصد باللغة هى لغة الاتصال خلفه ولغة الاتصال تختلف باختلاف نوع النشاط ونوع العميل، فاللغة هيى الأصل فى عملية الاتصال لأنه بدونها فى المشروعات الكبرى مثل استيراد وتصدير المنتجات، لا تساعد على نجاح المشروع فمهارة اللغة مهمة جدًا بل الأصالة فى اللغة والابتكار فى المعنى، واللغب بالألفاظ كل ذلك يتطلب مهارة اتصال سواء كان الاتصال مباشرًا أو غير مباشرًا رسمى أو غير رسمى فكل له أهميته بالنسبة للعمل.

فالاتصال ضرورة من ضروريات العمل إداريًا أو فنيًا أو تربويًا، وعن طريقه يتم إنجاز الاعمال وتحقيق الأهداف، كما أن القصور فى عملية الاتصال وأساليبه قد يحدث بعض المشكلات التى قد تعوق نجاح المؤسسات فيتم مواجهة ذلك بالتدريب على عملية الاتصال من خلال أجهزة الدولة المتعددة منها مركز التدريب بالجهاز المركزى للتنظيم والإدارة والمراكز الفرعية فى

المؤسسات التعليمية والصناعية والزراعية، كما أنه يوجد مراكز متخصصة فى هذا المجال عن طريق القطاع الخاص، وأن زيادة الكفاءة الاتصالية للأفراد، فإنه يستلزم اكتسبا الفرد لمجموعة من المهارات التى تمكنه من تحسين عملية الاتصال ويمكن إيجازها فيما يلى:

١ـ تحديد الهدف من الرسالة: بمعنى هل الهدف هو تبادل معلومات أو شرح سياسات معينة، أو إعطاء تعليمات او تحديد مهام للأفراد.

٢ـ تحديد توعية المستقبل: حيث تحدد خصائص المستقبل (مستواه الثقافى والاقتصادى ومستوى اللغة المستخدمة فى الرسالة والفهم المتوقع لها).

٣ـ صياغة الرسالة : حيث يجب أن تصاغ الرسالة بطريقة تحول بقدر الإمكان من تفسير المستقبل لها على غير معناها، ويتضمن ذلك عدم استعمال المصطلحات غير المفهومة أو التى تحتمل التأويل.

٤ـ اختيار الوسيلة: حيث ينبغى اكتساب القدرة على اختيار الوسيلة المناسبة المراد نقلها (شفهية ـ مطبوعة ـ خطاب أو مذكرة).

٥ـ اختيار قناة الاتصال: حيث يتم اختيار نوع القناة المناسبة، وهل تكون القناة رسمية أو غير رسمية.

٦ـ تهيئة المستقبل لتقبل الرسالة: حيث يكون للمرسل القدرة على استغلال الاحتياجات والدوافع النفسية للمستقبل وتهيئة المناخ لتقبل الرسالة.

٧ـ اختيار الوقت: حيث ينبغى التخطيط لوقف انطلاق الرسالة حتى لا تتصارع مع غيرها من الرسائل فى جذب انتباه المستقبل، وحتى لا تزدحم قنوات الاتصال برسائل عديدة فى قت واحد.

٨ـ قياس النتائج: ويعتبر هذا القياس ضرويًا للوقوف على فاعلية الاتصال

خاصة وأن الأفراد لا يميلون عادة إلى استيضاح ما يوكل إليهم من أعمال ولو أدوها بطريقة خاطئة، والتعبير عن نتيجة الرسالة قد يكون لفظيًا أو غير لفظى حركة أو مجرد ابتعاد، هذا بالإضافة إلى أن الزيف فى إعطاء النتائج منتشرًا، ومن هنا فإن الفرد يجب أن يتعلم بعض أساليب القياس مثل المسح أو ملاحظة سلوك الأفراد غير اللفظى.

وبالإضافة إلى هذه المهارات يتمتع المرسل الجيد بثلاث مهارات أساسية هى كالتالى:

١ ـ الحديث: على المرسل أن يكون على دراية بأصول وقواعد اللغة التى يستخدمها كتابة أو حديثًا، كذلك عليه أن يعنى بصاغة الرسالة بشكل واضح لا يحتمل التأويل او أن تحمل الألفاظ معانى متعددة أو تحتمل ذلك. وأن يكون هناك تسلسل منطقى فى عرض مفردات الرسالة. وأن يتناسب محتوى الرسالة مع مستوى الفرد المستقبل لا على مستوى وثقافة الفرد المرسل.

٢ ـ التفكير: على المرسل ألا يتعجل فى عرض أفكاره، وأن يحللها حتى لا تتعرض لسوء الفهم عند عرضها، وعلى المدير او القائد فى أى مؤسسة أو منشأة تدريب الأفراد على التفكير الابتكارى وحرية الإبداع واحترام الرأى الأخر، وتقبل الأفكار الجيدة والمقترحات ذات الوجاهة، وغير ذلك من أدوات اعمال الفكر.

٣ ـ الإنصات (حسن الاستماع): ويقصد بالإنصات التركيز أثناء عملية الاستماع، وتقليل الزمن اللازم لوصول الرسالة مع إزالة أى فرصة لسوء الفهم الناشئ عن السرعة فى الاستجابة، ولذلك من الواجب على المستقبل محاولة فهم الطرف الأخر بأقصى قدر من الانتباه والتاكيد من معنى الرسالة وعدم إصدار أى أحكام قبل انتهاء المرسل من الرسالة.

الفصل الحادى عشر

أساسيات وأساليب مهارات الاتصال

مقدمة

أولًا: أساسيات الاتصال.

ثانيًا: اساليب الاتصال.

ثالثًا: نموذج عملية الاتصال.

رابعًا: خصائص الاتصال الانفعالى.

خامسًا: وسائل الاتصال.

سادسًا: اتجاهات الاتصال (قنوات الاتصال).

سابعًا: دور الاتصال فى تغيير السلوك.



الفصل الحادى عشر
أساسيات وأساليب مهارات الاتصال

مقدمة

الاتصال هو وسيلة أو أكثر من وسائل نقل أو تبادل المعلومات أو التعليمات أو التوجيهات أو الأفكار بأسلوب كتابى أو شفهى بين فرد وأخر أو مجموعة من الأفـراد داخل الهيكل التنظيمى أو المنظمات على اختلاف أنواعها ومستوياتها بغرض تحقيق أهداف مشتركة، وفى ضوء فلسفة معينة سواء على المستوى القيادى والإشرافى أو على المستوى الإجرائى والتنفيذى، وتختلف عملية الاتصال ووسائله وأساليبه من منظمة إلى أخرى وفقًا لطبيعتها وحجمها وتنظيمها ونوعية النشاط الذ تمارسه بالإضافة إلى اتجاهات المسئولين عنها أو القائمين عليها.

وفى العصر الحديث تؤدى الاتصالات فى صورها المختلفة كالدعوة والإعـلام ونقل المعلومات مهمة أساسية، وكذلك فى نقل أخبار العلم والاختراعات، وغير ذلك.

أولا: أساسيات الأتصال

لكى يمكن التعرف على الاتصال فإن ذلك يتطلب فهم بعض المفاهيم الأساسية وكيفية اختيار الأفراد لقنوات الاتصال.

- تجاه الاتصال: يمكن أن يكون مجرى الاتصال عموديًا او أفقيًا، ويمكن تقسيم البعد العمودى إلى اتجاهات نازلة وأخرى صاعدة.

- الاتصال النازل: يمكن للاتصال أن يناسب من مستوى أعلى فى الجماعة أو المنظمة إلى مستوى أدنى او الاتصال النازل، وحينما نفكر بالمدراء عندما يتصلون بالعاملين فإن شكل الاتصال يكون النازل.

ويستخدم هذا الأسلوب فى الاتصال من قبل القادة والمدراء لتخصيص الاهداف وتوفير المعلومات والتعليمات، التعريف بالسياسات والإجراءات، والإشارة إلى مشاكل بحاجة للانتباه، ومعلومات حول مستوى الأداء، وليس بالضرورة أن يكون الاتصال شفويًا فقد، فقد يكون مكتوبًا أو مرئيًا أو أى شيء أخر.

- الاتصال الصاعد: تنساب الاتصالات الصاعدة إلى المستويات العليا فى الجماعة أو المنظمة ويستخدم لتوفير معلومات مرتدة للمستويات العليا لا علمها بمدى التقدم باتجاه تحقيق الأهداف وللتعرف بالمشاكل الحالية.

كما ان الغرض من الاتصال الصاعد لتعريف المدراء بشعور العاملين تجاه اعمالهم وزملائهم والمنظمة بشكل عام، كما ان المدراء يعتمدون على الاتصال الصاعد للحصول على اراء حول كيفية تحسين الامور.

ومن بين الأمثلة على الاتصال الصاعد التقارير التى يتم إعدادها من قبل المدراء فى المستويات الأدنى لمراجعتها من قبل الإدارة الوسطى العليا، صناديق المقترحات، مسحاة اتجاهات العاملين، إجراءات الشكاوى، المناقشات بين المدراء والعاملين، اللقاءات اللا رسمية التى تسمح للعاملين بتحديد ومناقشة المشاكل مع رؤسائهم أو ممثلى الإدارة العليا.

الاتصال الأفقى: حينما يتم الاتصال بين أعضاء الجماعة أو بين الاعضاء

لجماعات العمل فى نفس المستوى الإدارى، أو بين المدراء فى نفس المستوى، فإننا نصف مثل هذه الاتصالات على أنها افقية.

وتعد الاتصالات الأفقية ضرورية لتوفير الوقت وتسهيل التنسيق، وقد تمنع مثل هذه الاتصالات فى بعض الحالات، وغالبًا ما يتم التغلب على ذلك عن طريق اللجوء للاتصالات اللا رسمية لاختصار الهرم العمودى وتسريع الحركة، وبذلك فقد ينظر إلى مثل هذه الاتصالات الافقية على انها جيدة أو سيئة من وجهة نظر الإدارة ومما أن الإلتزام الشديد بالتركيب الرسمى العمودى لجميع الاتصالات، قد يعيق النقل الكفء والدقيق للمعلومات، فإن الاتصالات الافقية تكون مفيدة، وقد تتم مثل هذه الاتصالات بمعرفة ودعم الرؤساء، ولكنها يمكن أن تؤدى أيضًا لصراعات غير وظيفية حينما تتعدى القنوات العمومية الرسمية، وحينما تتعدى الرؤساء المباشرين لإنجاز الأمور، أو حينما يتبين للمدراء أن أفعالًا قد تمت أو قررات أتخذت بدون علمهم.

ثانيًا: أساليب الأتصال

تنقسم أساليب الاتصال إلى ثلاثة أساليب هى كالتالى:

١ ـ أسلوب الاتصال الكتابى (الرسمى):

الاتصال المكتوب يتم عن طريق الكلمة المكتوبة التى يصدرها المرسل إليه، وهذا الأسلوب يعتبر من متطلبات الامور فى المنظمات الكبيرة المعقدة.

ولكى يحقق الاتصال الكتابى الهدف منه يجب أن تتسم الكلمة المكتوبة بالبساطة والوضوح والدقة.

ومن مميزات هذا الأسلوب ما يلى:

١ ـ يمكن الاحتفاظ بالكلمات المكتوبة حتى يمكن الرجوع إليها.

٢ـ يحمى المعلومات المراد نقلها من التحريف.

٣ـ تعتبر وسيلة اقتصادية من حيث وقت ومال وجهد الإدارة.

ومن عيوب هذا الأسلوب ما يلى:

١ـ أنه لا يسعف فى الظروف الاستثنائية التى تحتاج السرعة فى إبلاغ المعلومات.

٢ـ يحرم مصدر المعلومات من ميزة معرفة تأثير كلماته المكتوبة ومعرفة مدى تقبل معناها.

٣ـ أن هذا الأسلوب لا يمنع مطلقًا احتمالات التحريف إذ قد يكون للكلمة الواحدة أكثر من معنى.

ويتحقق الاتصال الكتابى بإتباع وسائل متباينة من أهمها:

١ ـ الاقتراح. ٢ ـ الشكاوى.

٣ ـ الصحف والمجلات. ٤ ـ المذكرات.

٥ ـ البرقيات. ٦ ـ التقارير.

٧ ـ اللجان التربوية. ٨ ـ المجالس التعليمية.

٩ ـ الاجتماعات المدرسية

١٠ ـ الأوامر والتعليمات المكتوبة والنشرات والكتب الدورية.

٢ ـ الاتصال الشفوى (غير رسمى):

ويتم ذلك عن طريق نقل وتبادل المعلومات بين المرسل والمرسل إليه عن طريق الكلمة المنطوقة لا المكتوبة.

ويكثر استخدام هذا الأسلوب فى الموضوعات التى تحتاج إلى شرح وتفسير حيث يمكن الإجابة على التساؤلات المطروحة بوضوح وفى الحال.

ويتحقق أسلوب الاتصال الشفوى بوسائل مختلفة من أهمها:

١ـ المقابلات الشخصية بين المرسل والمرسل إليه.

٢ـ الاجتماعات.

٣ـ الندوات والمؤتمرات.

٤ـ المكالمات التليفونية.

ويتميز هذا الأسلوب عن أسلوب الاتصال (المكتوب بانه أكثر سهولة وأكثر يسرًا بل وأكثر إقناعًا للمرسل إليه).

ولكن يعاب على هذا الأسلوب بما يلى:

١ـ أنه قد يعرض المعلومات المراد نقله أوتبادلها بين طرفى الحديث للتحريف أو سوء الفهم.

٢ـ عدم إجادة المرسل إليه للاستماع ذاته.

٣ ـ أسلوب الاتصال التصويرى:

وهذا الأسلوب يتم عن طريق استخدام الصور أو الرسوم لنقل محتوى ومضمون الاتصال، ويتحقق هذا الأسلوب بوسائل مختلفة من أهمها:

١ـ التليفزيون.

٢ـ الأفلام السينمائية.

٣ـ الإعلانات.

٤ـ الصور التى تنشر فى المجلات.

ثالثا: نموذج عملية الاتصال

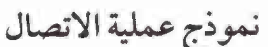
يمكن النظر إلى الاتصال على أنه عملية أو مجرى وتظهر مشاكل الاتصال حينما ينحرف المجرى أو يغلق.

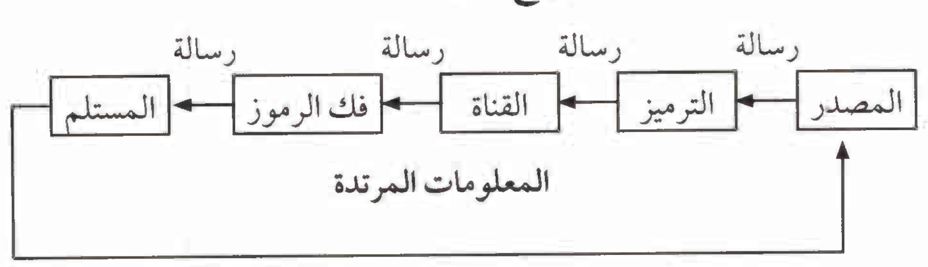
ولا تتم عملية الاتصال إلا إذا كان هناك غرض يعبر عنه عن طريق رسالة يراد توصيلها، وتمر هذه الرسالة بين المصدر (المرسل) والمستلم، ويتم ترميز الرسالة تتحول إلى شكل رمزى ومر عن طريق وسيلة القناة إلى المستلم الذى يترجم بفك الرموز الرسالة التى وردت من المرسل، وتكون النتيجة نقل المعنى من شخص لأخر ويتألف هذا النموذج من سبعة أجزاء هى:

١ ـ مصدر الاتصال. ٢ ـ الترميز. ٣ ـ الرسالة.

٤ ـ القناة. ٥ ـ فكر الرموز. ٦ ـ المستلم.

٧ ـ المعلومات المرتدة.





حيث ان المصدر يبادر بالرسالة عن طريق ترميز أفكاره، وقد تم وصف أربعة شروط مؤثرة على ترميز الرسالة هى:

١ ـ المهارة. ٢ ـ الاتجاهات.

٣ ـ المعرفة. ٤ ـ النظام الثقافى الاجتماعى.

وإن نجاح الاتصال يعتمد على المهارة فى الكتابة، كما أن نجاح الاتصال يتضمن مهارات الحديث والقراءة والإصغاء والتعليل أيضًا، وأن الاتجاه يؤثر على السلوك، وتتأثر الاتصالات بهذه الاتجاهات، كما أن فعل الاتصال يتحدد بمدى المعرفة لموضوع معين.

إذا إننا لا نتمكن من تحقيق الاتصال حول موضوع ولا نعرفه، كما يجب أن تكون معرفتنا واسعة جدًا، وإلا فإن المستلم سوف لا يفهم الرسالة.

ومن الواضح ان كمية المعلومات التى يمتلكها المرسل حول موضوعه سوف تؤثر على رسالته التى يسعى لنقلها، فكما أن الاتجاهات تؤثر على السلوك، فكذلك يؤثر الموقع فى نظام الثقافة الاجتماعية على السلوك، إذ أن المعتقدات والقيم هى جزء من الثقافة وتؤثر على المرسل.

أما الرسالة فهى الناتج المادى عن مصدر الترميز، فحينما نتحدث فالحديث هو الرسالة وحينما نكتب فالكتابة هى الرسالة، وحينما نرسم فإن الصورة هى الرسالة وحينما نتحرك فالحركة هى الرسالة، وتتأثر الرسالة بالترميز أو مجموعة الرموو المستخدمة لنقل المعنى، وبمحتوى الرسالة ذاتها والقرارات المتخذة فيما يتعلق باختبار وترتيب كل من الرموز والمحتوى.

المستلم هو الشخص الذى توجه له الرسالة ولكن قبل استلام الرسالة يجب ترجمة الرموز إلى شكل مفهوم من قبل المستلمن وهذا ما يطلق عليه فك رموز الرسالة، وكما أن المرسل يتحدد بمهاراته واتجاهاته ومعرفته ونظامه الثقافى الاجتماعى، فكذلك هو الحال أيضًا فى المستلم، وكما أن المصدر يجب ان يكون ماهر فى الكتابة والحديث فإن المستلم يجب ان يكون ماهر فى القراءة والإصغاء وكل من المرسل والمستلم يجب ان يمتلكها مهارة التعليل.

والرابط الأخير فى عملية الاتصال هو المعلومات المرتدة، فإذا ما تمكن المصدر من فك رموز الرسالة التى قام بترميزها،وإذا ما تمكن من إدخال

الرسالة مرة ثانية فى نظامه، فإن ذلك يعنى انه تم استلام المعلومات المرتدة، حيث إن المعلومات المرتدة تمكن من التحقق من نجاح عملية نقل الرسالة المراد إرسالها، وتحدد مدى فهم أو عدم فهم الرسالة.

رابعًا: خصائص الاتصال الفعال

تتميز الاتصالات ذات الكفاءة العالية بالاتى:

١ـ السرعة: اى ان يتحقق نقل ووصول المعلومات فى الوقت المناسب حيث تفقد المعلومات قيمتها إن لم تنتقل أو تصل فى وقت اتخاذ القرار.

٢ـ الأرتداد: توفير الوسائل الشفهية فى الاتصال من إمكانية حصول أطراف الاتصال على معلومات مرتدة تساعد على رد الفعل السليم وإتمام عمليات الاتصال بنجاح اما الوسائل المكتوبة فهى بطيئة وغير فعالة.

٣ـ التسجيل: نجد أن حفظ الوسائل الكتابية فى سجلات وملفات يفيد فى إمكانية الرجوع إليها لمتابعة التقدم فى إنجاز الموضوعات محل الاتصال.

٤ـ الكثافة: كما قدمت وسيلة الاتصال معلومات كثيفة كلما كان أفضل.

٥ـ الرسمية: أى إذا كان موضوع الاتصال رسميًا يجب أستخدام وسائل اتصال تناسب ذلك بمعنى ملائمة الوسيلة لموضوع الاتصال.

٦ـ التكلفة: بصفة عامة كلما كانت وسيلة الاتصال غير مكلفة كلما كان ذلك أفضل فيجب أن تكون وسيلة الاتصال اقتصادية فى الوقت والجهد والمال للإدارة.

ويرى أناندا أبو برجورج Ananda. U. P. أن الاتصالات غير الرسمية أكثر فعالية من الاتصالات الرسمية للأسباب التالية:

١ـ تسهيل صناعة القرار وسرعة جمع المعلومات دون اللجوء إلى التسلسل الهرمى.

٢ـ يعطى وسيلة للاختيار المسبق فمدير المؤسسة يستطيع التعرف على رد الفعل على العاملين فى المؤسسة.

٣ـ يشارك فى عملية الاتصالات عدد كبير من الأشخاص، خلافًا لما توفره الاتصالات الرسمية.

٤ـ تحقيق مجموعة سريعة من الحلول اكثر فاعلية لما يتميز به من سرعة ومرونة.

من ذلك يمكن أستنتاج أن اتجاهات الاتصالات تسير عبر قنوات متعددة، أما أن تتكون من أعلى إلى أسفل أو العكس، وأما ان تكون أفقية أو جانبية، حسب ما تتطلبه الاتصالات، وتوجد هذه الاتجاهات فى الاتصالات الرسمية أو غير الرسمية، ومن المتعذر تحقيق الاتصالات دون توافر هذه الاتجاهات، والقنوات، وكلما تأد التعاون والتناغم بين التنظيمين الرسمى وغير الرسمى، ساعد المنظمة على إتباع الاتجاهات والقنوات المناسبة لتحقيق أهدافها.

وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك عدة خصائص للاتصالات الفعالة لعل أبرزها:

١ـ أن يعرف كل عضو فى المؤسسة خط الاتصالات الرسمية المحددة له ولغيره من الأعضاء.

٢ـ ان تكون خطوط الاتصالات مباشرة وقصيرة قدر الإمكان.

٣ـ أن تمر خطوط الاتصالات بجميع مراكز السلطة المعينة بعملية الاتصالات.

٤ـ أن تكون كفاءة الأشخاص الذين يقعون فى مراكز الاتصالات بالدرجة الكافية.

٥ـ عدم تعطيل الاتصالات ويجب أن يرتبط استمرارها باستمرارية المنظمة.

٦ـ مراعاة أن تسير الاتصالات وفقًا لخطوط السلطة والصلاحيات والمسئوليات الخاصة بوظيفة من قام بالاتصالات.

ويمكن التأكيد على ان لا تتحقق الاتصالات الفعالة ما لم يتم التغلب على معوقات الاتصالات من خلال التمهيد الجيد للاتصالات ومراعاة شروط الرسالة الجيدة واستخدام الوسيلة المناسبة، واستخدام العبارات الواضحة ووضوح خطوط السلطة التى تتوافق مع الهيكل التنظيمى للمؤسسة، والأهتمام بالتغذية الراجعة لما تحققه من تفاعل مستمر بين أطراف الاتصالات، ومراعاة الاعتبارات السلوكية لدى العاملين، وإجراء المتابعة والمراقبة المستمرة، اللتين تساعدان على سلامة الاتصالات ومرونتها، وتدريب العاملين على مختلف مستوياتهم على مهارات الاتصالات والدقة فى اختيار وسيلة الاتصالات فى حدود اهداف المؤسسة وأغراضها، وتسودها الثقة المتبادلة بين الرئيس ومرؤوسيه مراعاة احاسيسهم ومشاعرهم والإصغاء لأفكارهم واقتراحاتهم.

خامسًا: وسائل الاتصال

إن شكل الاتصال وصورته داخل اى جماعة ليعبر عن مدى تماسك الجماعة ومدى التوازن النفسى لدى أفرادها وأسلوب الفرد أو الجماعة فى الاتصال بالأخر يعطى مؤشرًا عن خلفيته الثقافية وما تعلمه فى البيئة المحيطة.

ويمكن النظر إلى صور الاتصال من اكثر من زاوية فهناك الاتصال الورقى والاتصال غير الورقى، ويتم الاتصال الورقى على الورق حيث تكثر فيه

التوقيعات والتأشيرات لإثبات ما يحدث بشأن الاتصال كالتعليمات والنشرات والقرارات وغيرها، ويتم ذلك من خلال القنوات الرسمية بين أفراد منشأة معينة معتمدة على هيكل تنظيمى إدارى معين، أما الاتصال غير الورقى فيتم بصورة عفوية وبسرعة كبيرة ويعتمد على العلاقات الشخصية لأعضاء الجماعة أكث رمن اعتماده على السلطة، وهذا الاتصال يحدث نوعًا من البلبة والتشويش وتشتت الانتباه داخل المنشأة، وكلما كان الاتصال الورقى أكثر فعالية كلما قل الاتصال غير الورقى فى المنشأة.

ويمكننا أيضًا أن نميز بين ثلاثة صور من الاتصال: الاتصال اللفظى، والاتصال غير اللفظى، والاتصال العملى، فالاتصال اللفظى يعتمد على استعمال اللغة سواء اللغة المنطوقة او اللغة المكتوبة، بينما الاتصال غير اللفظى فيعتمد على الإيماءات والتعبير بالإشارة دون حدوث تلامس جسدى بين أطراف الاتصال، فى حين يعتمد الاتصال العملى على أعضاء الجسم وعلى ملامستها لشيء ما، مثل التحية بالعناق أو السلام بالايدى.

وسائل الاتصال مع أفراد المنشأة الإدارية

يتم الاتصال بأفراد المنشاة من خلال بعض الوسائل والتى من اهمها:

أ - اللوحات الخشبية: ويعتمد نجاح تلك الوسيلة على الموضع الذى توضع فيه كالطرقات وصالات تناول الطعام وغيرها.

ب - التقارير الدورية: وتصدر عن المنشأة بصفة دورية وتوجه إلى أفرادها لتضع أمامهم صورة لما يجرى فى المنشأة كإبرامها للعقود الجديدة او نبذة عن مشاريع التأمين والصحة والمعاشات أو أخبار عن الأفراد العاملين.

ج - مجلة المنشاة: ويعرض فيها شرح مبسط لأهداف المنشأة وسياستها

ومركزها فى المجتمع وبعض المعلومات عن السلع أو الخدمات التى تنتجها، وأخبار أن العاملين بها وإبراز مواطن النجاح فى المنشأة وغير ذلك.

د ـ دليل المنشأة وتشمل فلسفة المنشأة ومعلومات موجزة فيها وعن أقسام وإدارات العمل لها وعن ساعات العمل وطبيعة الاجور وغير ذلك.

هـ ـ المعارض والأفلام السينمائية: وتهدف إلى عرض معلومات عن المنشأة علاوة على الجانب الترفيهى المسلى للعاملين فيها بعض وسائل الاتصال الجماهيرية مثل:

١ ـ الإذاعة: لقد حددت المادة الثالثة من القرار الجمهورى رقم ٧١٧ لسنة ١٩٥٩ بتنظيم إذاعة جمهورية مصر العربية أهداف هيئة الإذاعة بما يلى:

ـ النهوض بمستوى الفنون بكافة أنواعها.

ـ تقوية الشعور القومى والتعاونى والاجتماعى وبث روح التضامن بين مختلف الأفراد والجماعات وتعزيز التقاليد الصالحة.

ـ الإسهام فى نشر الثقافة بين الأوساط الشعبية ومتابعة النشاط الفكرى والفنى فى أوساط المثقفين.

ـ معالجة المشكلات الاجتماعية والدعوة إلى التمسك بالقيم الروحية والاخلاقية.

ـ إحياء التراث العربى والأدبى والعلمى والفنى.

ـ الترفيه عن المواطنين.

ـ إطلاع الشعب على خير ما أنتجته الحضارة الإنسانية.

- تقوية العلاقات بين المقيمين وبين المغتربين من أبناء الوطن.

- تعريف جمهورية مصر العربية والعالم العربى إلى البلاد الأجنبية.

وقد أتخذت الإذاعة المصرية منذ بداية نشأتها دستورًا اخلاقيًا للحفاظ على القيم الدينية، فلا يجوز إذاعة ما يسمى الأديان والعقائد أو ما يثير الجدل الدينى بين الطوائف الدينية، وأيضًا للحفاظ على القيم الوطنية فلا مساس بالقومية العربية والتراث العربى او بالسياسات العليا للدولة أو الهجوم على الأنظمة العامة للدولة أو القوانين السائدة بها او بهيئة القضاء ورجال الأمن وغير ذلك، كما أهتمت اللائحة الاخلاقية بالحفاظ على القيم الاجتماعية والأخلاقية، فلا يجوز إذاعة ألفاظ أو تعبيرات تنطوى على معانى مبتذلة أو إذاعة ما من شأنه المساس بالأداب العامة او يخدش الحياء أو يدعوا للانحلال الخلقى أو يحبذ الاعتقاد الفاسد، أو يتعرض لذوى العاهات بما يؤذى شعورهم أو يهدد كيان الأسرة أو قدسيتها او إثارة البلبلة الاجتماعية أو تحقير مهنة معينة وغير ذلك.

وكذلك شمل الدستور الإذاعى الاخلاقى عدم إبراز ما يخالف العلم أو يتجه نحو الخرافات أو الخزعبلات مع الاستعانة بالخبراء والمتخصصين فى العلوم لعرض الآراء العلمية او الفنية دون غيرهم.

ومن أهم المحطات التابعة للإذاعة (البرنامج العام)، والذى يمثل البرنامج الرئيسى لها، ويبث ذلك البرنامج البرامج الإذاعية بالترفية مع البرامج الثقافية والادبية والدراما الإذاعية والبرامج الخاصة، وأيضًا البرامج الدينية والإخبارية.

٢ - التليفزيون: تم دخول الإرسال التليفزيونى إلى مصر فى بداية الستينيات بهدف التأثير الجماهيرى والإسهام فى إعداد المواطن الصالح بما يدفع من ثقافة وكفايته الإنتاجية ويوقظ لديه الوعى القومى.

وقد تنوعت البرامج التليفزيونية منذ بداية نشأة هذا الجهاز حيث تم أرتياد جميع ألوان الفكر والثقافة والفن والعلم والتربية وتناول القضايا العامة والمشكلات الاجتماعية إلى جانب الإسهام فى التثقيف الدينى والاهتمام بالطفل والأسرة والبرامج النسائية والتعليمية والإخبارية.

وقد رافق العمل التليفزيونى منذ إنشائه جهاز رقابى يعمل فى ضوء مراعاة الأداب العامة ومتمشيًا مع المبادئ السياسية والاجتماعية والدينية، فقد قرر ألا تذاع أى مادة أو حديث أو تمثيلية أو عرض أفلام عربية وأجنبية إلا بعد إجازتها من الرقابة إلا أن ظهور القنوات الفضائية المتعددة قد أضعفت كثيرًا من هذا الدور الرقابى لهذا الجهاز وأخلت بالدور القيم لهذا الجهاز الخطير.

٣ـ الصحف والمجلات: الصحف وسائل قوية التأثير على المواطن نظرًا لأنها تصل إلى فئات متنوعة من الجمهور فى جميع الأنحاء، وفى ذات الوقت والصحف قد تكون صباحية او مسائية أو أسبوعية، وتمتاز بأنها تمد القارئ بالأخبار السياسية والفنية والعلمية والاجتماعية والاقتصادية أولًا باول، ومن ثم تسهم إسهامًا كبيرًا فى تثقيف القارئ وإطلاعه على كل جديد.

وتشترك المجلات مع الصحف فى الوصول إلى جميع أنحاء الوطن وقدرته على الانتشار بين بالطبقات المخلتفة إلا أنها تميل إلى الإنتشار أكثر بين الطبقات فوق المتوسطة، كما أنها تميل إلى أن تتداول أكثر بين فئات السن الصغيرة أى من سن ٥ إلى ٣٥ سنة، وتمتاز المجلات أيضًا باعتمادها على الصور الملونة والطباعة الجيدة أكثر من الصحف.

وتهتم الصحافة المكتوبة بصورة عامة بالخبر وبوجهات النظر علاوة على المسائل والقضايا التى تنير المناقشة وتهم الرأى العام ولا يهتم المحرر بالأخبار التى تهم فئة أو شخص ما ولا تثير الرأى العام.

وبالإضافة إلى هذه الوسائل يمكن تصنيف هذه الوسائل على النحو التالى:

- بالنسبة للاتصال الكتابى من وسائله: (القرارات - اللوائح - المنشورات - التقارير - المذكرات - الأوامر والتعليمات المكتوبة - المنشورات والكتب الدورية - الخطابات - الشكاوى الاقتراحات).
- بالنسب للاتصال الشفهى من وسائله: (الحديث الشفوى المباشرة أو بالهاتف - المقابلات - الاجتماعات - المؤتمرات - الندوات - المحاضرات - اللقاءات - التسجيلات الصوتية).
- الاتصال المصور غير اللفظى من وسائله: (الصور والملصقات - الأفلام - الشرائح - التليفزيون).
- الاتصال عن طريق الملاحظة: ويعتمد هذا الاتصال على المشاهدة والرؤية والمعاينة وإبداء الملاحظات، وهناك عدة وسائل مستخدمة تستطيع من خلالها الإدارة الاتصال بالعاملين أو بالجمهور الخارجى فوسائل الاتصال قد تكون وسيلة أو أكثر من الوسائل التالية:

١- الملاحظة الشخصية والاجتماعية واللقاءات العامة.

٢- المكالمات الهاتفية.

٣- الرسائل أو المذكرات المكتوبة.

٤- التقارير.

٥- وسائل الإعلام من صحافة وتليفزيون وإذاعة.

٦- المنشورات الدورية والنشرات والملصقات.

٧- الاتصالات المصورة كالصور والمرئيات.

ويتوقف اختيار أحدى هذه الوسائل على عدة إعتبارات منها:

• السرعة المطلوبة فى الاتصال.

• السرية الواجب توافرها.

• التكلفة.

• عدد المطلوب الاتصال بهم.

• نوع الرسال المطلوب توصيلها وأهميتها.

• الحاجة إلى توضيح الرسالة ذاتها لعرض وجهات النظر والاتفاق على طريقة التنفيذ.

سادسًا: اتجاهات الاتصال (قنوات الاتصال)

للإتصال اتجاهات متعددة تحدد مساره من المراسل إلى المستقبل ولكل منهم طبيعته وغاياته وهذه الاتجاهات هى:

١ـ الاتصال المخطط: ويقصد به الاتصالات المحددة من قبل الإدارة وتكون خطوطها معروفة من قبل أعضاء التنظيم، وتكون الأساليب المستخدمة محددة مثل الأوامر والتعليمات والتقارير والنشرات والخطابات والإعلانات.

٢ـ الاتصال غير المخطط: هو غير المعروف من قبل الإدارة ووسائل غير رسمية مثل الإشاعات والثرثرة والمنافسات الودية، وأن ظهور هذا النوع من الاتصال أمر حتمى فى التنظيم مهما كانت خطة الاتصال المرسومة وكفاءة خطوطها.

٣ـ الاتصال الرأسى: وتتم هذه الاتصالات داخل التنظيم وتنقسم إلى نوعين هما:

أ) اتصال صاعد: ويسمى هذا النوع الاتصال من أسفل إلى أعلى، وهى الاتصالات التى تبدأ من أسفل التنظيم صاعدة إلى أعلى، وتستخدم هذه الاتصالات فى التقرير والطلب والاقتراح والأستفسار، والاخبار والاتصالات النازلة هى الأكثر شيوعًا وانتشارًا داخل التنظيم.

والاتصال الصاعد يعتبر صورة من صور الديمقراطية التى ينبغى توافرها فى المؤسسات والمنظمات المختلفة ومنها الحياة المدرسية، وذلك إذا حسنت النوايا وتوفرت كفاءة التنظيم وتحديد المسئوليات ومعرفة الحقوق والواجبات الأمر الذى يشيع الطمأنينة والراحة النفية لدى العاملين فضلًا عن رضاهم عن أعمالهم.

ويكون هذا النوع من المرؤوس إلى الرئيس كأن يكون من المعلم إلى وكيل المدرسة او مديرها أو من مدير المدرسة إلى مدير إدارة التعليم.

ب) اتصال هابط: ويسمى هذا النوع الاتصال من أعلى إلى اسفل، وهى التى تبدأ من أعلى التنظيم متجهة إلى أسفله، وتستخدم هذه الاتصالات بقصد الإرشـاد والتوجيهات، ويكون هذا النوع من الرؤساء إلى المرؤوسين يختلف مستوياتهم الوظيفية سواء فى المؤسسات العامة أو التعليمية أو غيرها، كأن يكون م مدير المدرسة إلى المعلمين او من المعلمين إلى التلاميذ، وهكذا يعتبر الاتصال الهابط أحد الطرق الفعالة لتنفيذ السياسات والخطط والبرامج، وكذلك شرح الأهداف ومن ثم تحقيقها.

وأن هذا النوع من الاتصال قد يصاحبه أحيانًا عدم الرضا من جانب المرؤوسين، وذلك لشعور البعض بقسوة الرئيس أو القائد أو المدير لاسيما إذا أتصف بالعنف، أو عرف عنه التسلط والتعسف وشاع ذلك بين مرؤوسيه.

٤ ـ الاتصال الأفقى: يتم هذا النوع من الاتصالات بين العاملين فى مستوى

إشرافى واحد أى نفس المستوى الرئاسى، والاتصالات الأفقية لا تقتصر على العلاقات الداخلية فى المنظمة او الإدارة الواحدة، وإنما تكون بين منظمة وأخرى أو إدارة وأخرى وهكذا.

وللاتصال الأفقى العديد من الفوائد بالنسبة للمجال التربوى، فهو يؤكد الصلة بين المصدر (المرسل) والمستقبل ويوثق العلاقات بينهما، كما انه يعمل على تبادل المعلومات والخبرات بين العاملين فى المجال الواحد إلى جانب تدعيمه للروابط بينهم مما يعود على العمل بالفائدة.

٥ ـ الاتصال الرسمى: هى التى تتم بوسائل الاتصال الرسمية التى يقرها التنظيم ويتطلبها، وهذه الاتصالات قد تكون داخلية أى داخل نطاق المنظمة الإدارية أو خارجية أى بين منظمة إدارية وأخرى أو بينها وبين الأفراد.

٦ ـ الاتصال غير الرسمى: هى التى تتم بوسائل غير رسمية لا يقرها التنظيم ولا يتطلبها، وإنما تنشأ نتيجة وجد علاقات اجتماعية بين العاملين فى المنظمة، وهى تقوم بجوار الاتصالات الرسمية وتكملها، وهى تأخذ عادة شكل أحد الاتجاهات التى تقرها الاتصالات الرسمية، فقد تأخذ شكل الاتصال النازل أو الاتصال الصاعد أو الاتصال الأفقى، وتسهل الاتصالات غير الرسمية عملية الحصول على المعلومات بسرعة، ويمكن عن طريقها الحصول على معلومات قد يصعب الحصول عليها إذا ما استعملت وسائل الاتصال الرسمى.

وبالإضافة لهذه الاتجاهات تتمثل اتجاه الاتصالات فى الإدارة التعليمية فى الأتى:

أ ـ الاتصال فى أتجاه واحد: ويكون من الرئيس إلى المرؤوسين وليس من حقه الرد أو إبداء الرأى، فالناظر او مدير المدرسة على سبيل المثال يعطى

تعليمات إلى المدرس أو المدرس الأول ولا يسمع وجهات نظرهم فى تلك المعلومات.

ب ـ الاتصال فى اتجاهين: فمثلًا عندما يتكلم الرئيس فإن المرؤوس ينصت له، ويكون من حقه الرد والمناقشة معه فيما يتكلم، وعلى سبيل المثال عندما يعطى نفس الناظر أو المدير التعليمات إلى المدرس الاول ثم يناقشه عن رأيه فيها ومدى فهمهم لها. وقد حدد ليفيت Leavitt من خلال المفاضلة بين الاتجاهات النتائج التالية:

١ ـ الاتصال فى اتجاه واحد أسرع من الاتصال فى اتجاهين، وذلك عندما يريد مدير المدرسة الاتصال بالمدرسين وإبلاغهم بتغير فى الجدول على سبيل المثال.

٢ ـ الاتصال فى اتجاهين أكثر دقة من الاتصال فى اتجاه واحد لما فى ذلك من إعطاء الطرف الآخر الفرصة لفهم ما غمض عليه من الرسالة.

٣ ـ الاتصال فى اتجاهين يشعر مصدر المعلوماتية مهاجم من الطرف الأخر (مستقبل) نتيجة لمحاولة الرد والمناقشة معه.

٤ ـ الاتصال فى اتجاهين أكثر ضوضاء من الاتصال فى اتجاه وأقل نظامًا لمحاولة المستقبل الاستفسار والتأكد من فهم الرسالة.

وقد خرج ليفيت بأن الاتجاه الأفضل فى الاتصال إنما يحدد تبعًا لظروف كل موقف والهدف منه، كما أن الاتصال فى اتجاه واحد ليس اتصال نتيجة لعدم التاكد من فهم المستقبل للمعنى المقصود من المرسل، وأن الاتصال فى اتجاهين يساعد على رفع روح المعنوية للعاملين.

سابعًا: دور الاتصال فى تغيير السلوك

يعتقد بعض الرؤساء أو القياديون فى المنظمات أو المؤسسات أن إحداث التغيير فى الأخرين من الأمور البسيطة أعتماد على السلطة وبالتالى يبدأ هولاء العمل فى إحداث التغيير دون تفكير فى أسباب القيام بهذا العمل فى غالب الأمر، ودون التفكير فى أثر ما يقومون به على عملية الإنتاج فى المنشأة، فمن المهم على كل قيادى فى أى مؤسسة أن يدرك الأسباب والأهداف من وراء عملية التغيير، لذلك يجب أن يضع القائد فى الاعتبار الدور الهام للفرد المراد تغيير السلوك المتأثر فى عملية التغيير وخاصة مع وجود نوع من المقاومة لدى المتأثر نحو التغير، ومع وجود مشاعر للقلق والعدائية نحو القيادة الإدارية التى تسعى للتغيير فى أحيان كثيرة، ويحدث التغيير فى سلوك الأفراد من خلال عدة أشكال وأساليب من أبرزها.

١ـ إحداث التغيير بالاعتماد على السلطة: ينظر البعض إلى السلطة على أنها القوة التى يتمتع بها شخص معين وينظر إلها البعض على أنها القوة الرسمية فى التنظيم الإدارى.

فالسلطة فى معناها العام تعتبر أداة لتقييد السلوك، وتعتبر السلطة ضرورة للقيام بأعمال المنشاة فوجود سلطة ضابطة تجعل الأفراد يميلون إلى مراعاة القواعد والأصول معظم الوقت.

وكذلك من مزايا استخدام السلطة لإحداث التغيير فى السلوك إشباع الحاجات الشخصية للرؤساء، كما تعتبر السلطة ضمانًا لاحترام المرؤوسين للرؤساء ولو فى الشكل الظاهرى، كما تضمن السلطة السرعة فى التنفيذ وتحقيق النظام والتجانس بين الأفراد العاملين فى المنشأة، وضبط سلوك أعداد كبيرة من الناس فى نفس الوقت، إلا أنه يعاب على أستعمال السلطة عدم تحقق الأهداف أحيانًا وخاصة مع السلطة المتعففة، كأن يظهر الفرد العمل، فى حين

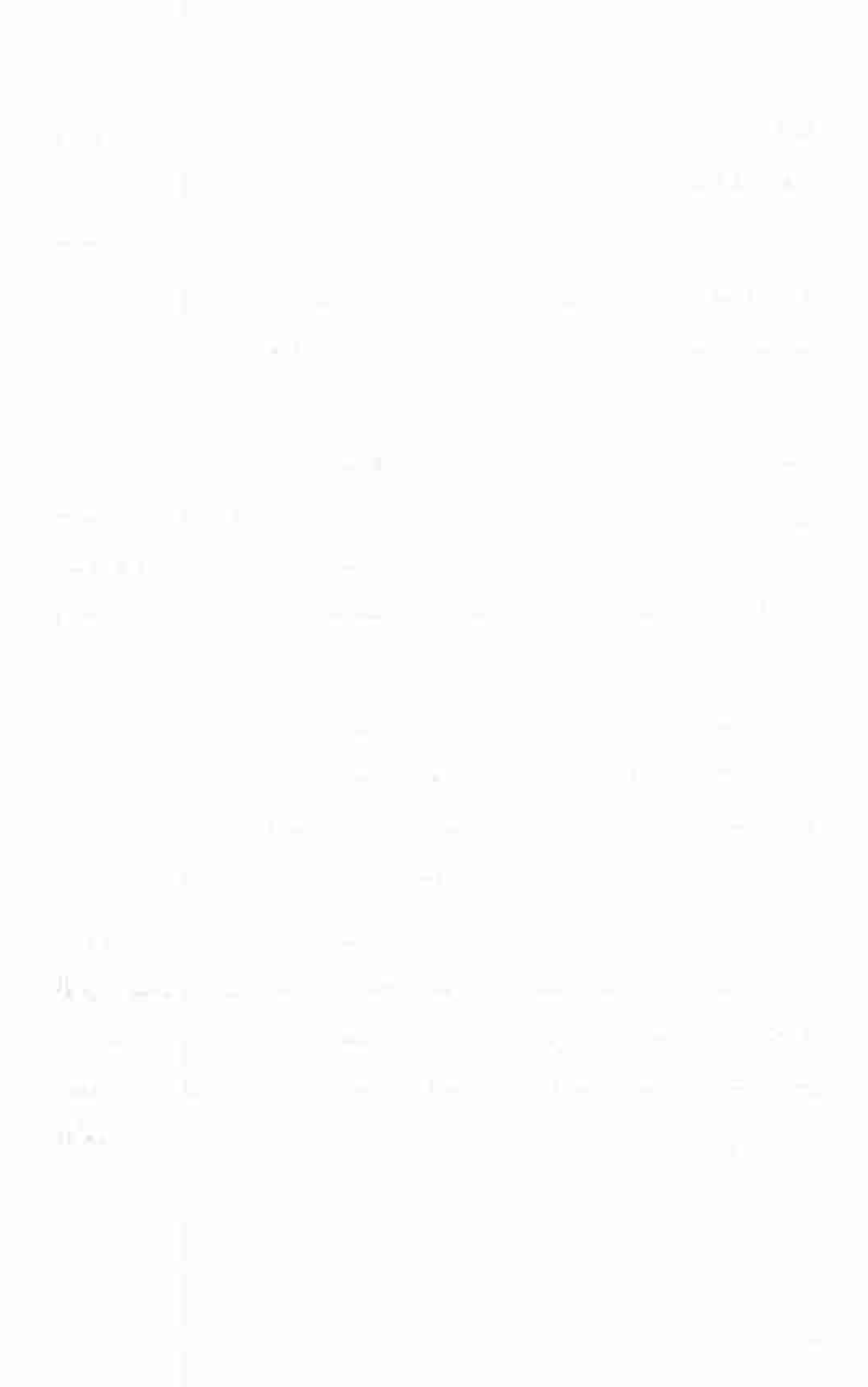
لا يقوم بعمل حقيقى إرضاء السلطة أو تزعم أحد الأفراد أو اكثر لمؤامرة ما ضد الرؤساء فى العمل او تزويد الرؤساء بمعلومات خاطئة أو مشوشة أو غير ذلك.

٢ ـ إحداث التغير بالاعتماد على الترغيب: وفى ذلك الأسلوب يعتمد الفرد المؤثر على الإغراء للوصول إلى أهدافه أخذ حاجات ورغبات ودوافع وطموحات الأفراد.

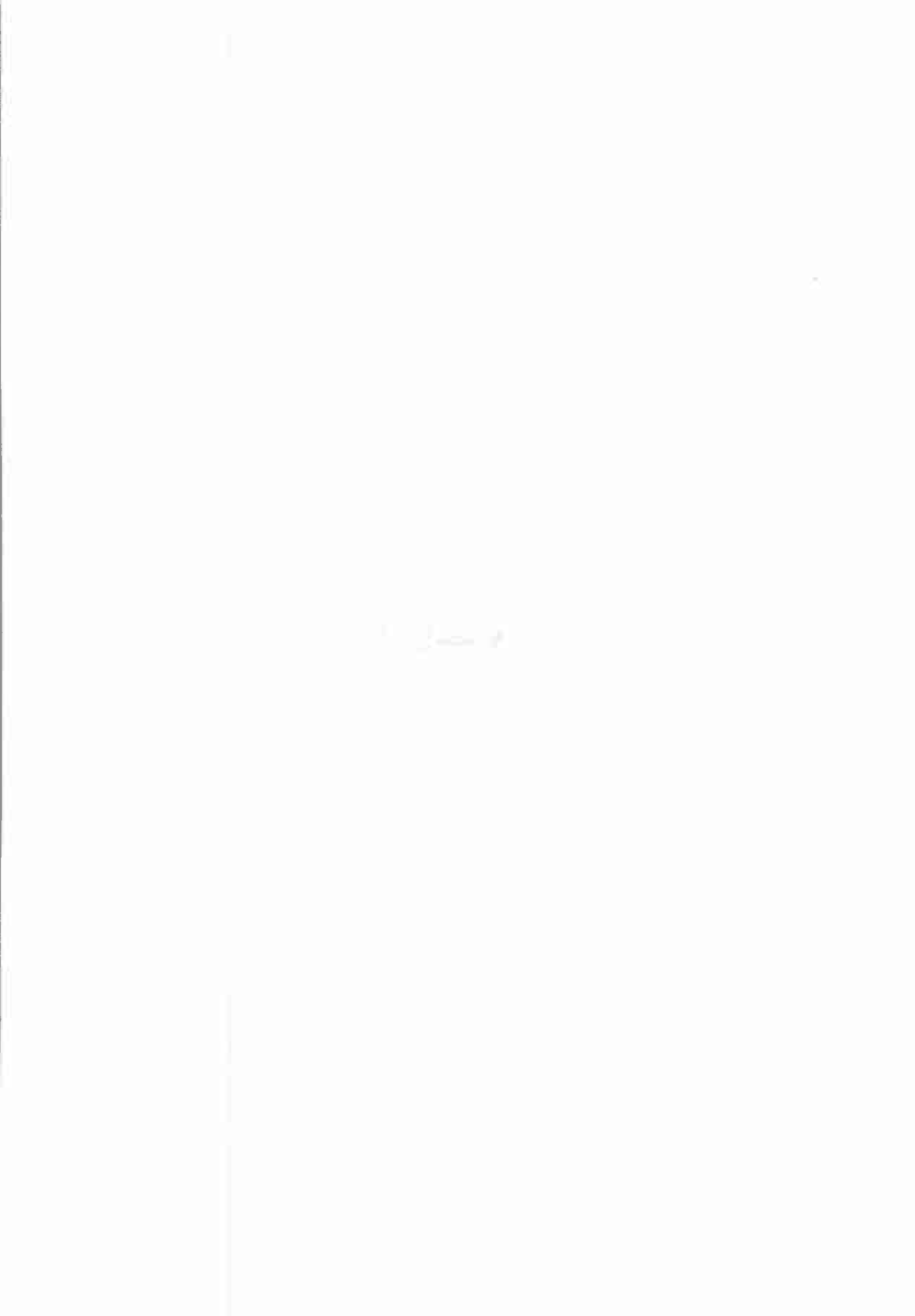
وفى تلك الحالة يخفى الشخص المؤثر دوافعه وأهدافه الحقيقية، وتصبح خفية لا يعلمها الأفراد المتأثرين، ويعتمد ذلك الأسلوب فى التأثير على ضرورة توفير مناخ مريح بين المؤثر والمتأثر، واستغلال ذلك المناخ فى التأثير، وأيضًا ضرورة استغلال حجاة المتأثر إلى المحبية والأمن والتقدير، علاوة على ضرورة التدريج فى عملية التأثير فلا يكون التأثير مباشرًا.

٣ ـ إحداث التغيير بالاعتماد على التعاون: وفى هذا الأسلوب التعاونى لا توجد أى اوامر للمتأثر من المؤثر ولا يخفى المؤثر دوافعه واهدافه عن المتأثرين، بل يعتمد ذلك الأسلوب التعاونى على المكاشفة والمصارحة بين الطرفين لإحداث التغيير المطلوب.

وقد يبدأ التغيير التعاونى بشعور المتأثر بوجود مشكلة ما، وبمساعدة بعض الأفراد يتحرك ذلك المتأثر فى اتجاه حلول للمشكلة ويقارن بين تلك الحلول بمساعدة أيضًا ثم يتعرف ويصل إلى الحل الأمثل، ومن ثم يبدأ فى معرفة الجديد ويسلك سلوكًا يوافق الموقف الجديد، إذا أوصله ذلك السلوك لتحقيق الأهداف.



المراجــــع



المراجع العربية

١ـأسامة أبو سريع واخرون، برنامج المهارات الحياتية لإثراء البيئة المدرسية دليل تدريبى موجه للأخصائى النفسى المدرسى، بحوث ودراسات فى علم النفس (كتاب تذكارى) جمعه سيد يوسف، كلية الأداب، جامعة القاهرة، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية ٢٠٠٩.

٢ـمحمد أحمد عبد الغنى الحوالة، تأثير برنامج للأنشطة الحركية على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى المعاقين حركيًا، دكتوراه، كلية التبرية الرياضية، جامعة طنطا، ٢٠١٠.

٣ـ صلاح عبر الهادى، الخدمات الاجتماعية للتربية البدنية والرياضية للأفراد ذوى الإعاقة الفعلية، دكتوراة، كلية التربية الرياضية للبنين جامعة حلوان ٢٠٠٦.

٤ـ دينا حسين إمام، فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى المعاقات حركيًا، دكتوراة كلية التربية جامعة عين شمس ٢٠٠٩.

٥ـ فؤال البهى السيد، الذكاء، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٦.

٦ـ شعبان عيسوى، السيد عبر العال، استراتيجية مقترحة لتنمية بعض المفاهيم الهندسية والمهارات الاجتماعية لأطفال الرياض باستخدام خدمات البيئة، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ع ٢٨ ج أ ١٩٩٨.

٧ـ أحمد متولى مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكى المعرفى فى تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، دكتوراة، كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٩٣.

٨ـ عبد المنعم عبد الله حسيب، المارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيًا، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ع ٥٩، يوليو سبتمبر ٢٠٠١.

٩ـ لطيفة صالح السمرى، فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية فى جامعة الملك سعود فى مدينة الرياض، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، الكويت ع ٦٨، سبتمير ٢٠٠٣.

١٠ـ صالح سليمان التركى، فاعلية برنامج تدريبى لبعض المهارات الاجتماعية فى تعديل سلوك الانسحاب الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ماجسيتير الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود ١٤٢١هـ.

١١ـ ديفيد جونسون وأخرون، التعلم التعاونى، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الظهران، مطابع الظهران الأهلية، ١٩٩٣.

١٢ـ محمد لبيب النجيحى، الأسس الأجتماعية للتربية، بيروت، دار النهضة العربية ١٩٨١.

١٣ـ هدى عبد الرحمن أحمد المشاط، العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة «دراسة وصفية ارتباطية» مجلة العلوم التربوية معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، ع٢ إبريل ٢٠٠٨.

١٤ـ السيد إبراهيم السمادونى، مقياس المهارات الاجتماعية، كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الانجلوالمصرية، ١٩٩١.

١٥ـ السيد إبراهيم السمادونى، العلاقة السببية بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا ١٩٩٣.

١٦ـ عزة عبد الكريم بمروك، محددات المهارات الاجتماعية لدى كبار السن دراسة لحجم ووجهة التأثير، المجلة المصرية للدرسات النفسية، ع٤، مجلد ١٣ سنة ٢٠٠٦.

١٧ـ أحمد عوض أمين، زياد أمين بركات، المهارات اللغوية لدى الطلبة الجامعيين المتخصصين فى اللغة الانجليزية فى ضوء نظام التعليم فى الجامعة والجنس والتحصيل الأكاديمى والسنة الدراسية، المجلة التربوية، الكويت، جامعة الكويت مجلس النشر العلمى، ع ١٠٢ج٢ مجلد ٢٦ مارس ٢٠١١.

١٨ـ عالية الطبحافى، معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهاراات الاجتماعية والأنفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة دراسة استقصائية، مجلة الطفولة العربية، الكويت، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، ع ٤٠، مجلد ١٠، سبتمبر ٢٠٠٩.

١٩ـ زيدان حواثين، مفيد حواثين، اتجاهات حديثة فى تربية الطفل، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر ١٩٩٧.

٢٠ـ سامى عريفح، منى أبو بطه، برامج طفل ما قبل المدرسة، عمان، دار الفكر العربى للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٢١- عمر همشرى، مدخل إلى التربية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠١.

٢٢- نهى يوسف اللحمى، المهارات الاجتماعية المدرسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا والعاديين، مجلة مركز معوقات الطفولة، جامعة الأزهر، مركز معوقات الطفولة ع ١١ يناير ٢٠٠٣.

٢٣- السيد السمادونى، مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل الدرسة فى علاقته بالمهارات الاجتماعية للوالدين، مجلة دراسات نفسية، يوليو القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٩٤.

٢٤- محمود أحمد فريد، أثر الإعلانات التليفزيونية فى إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض المهارات الاجتماعية، دكتوراه، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس ١٩٩٨.

٢٥- نهى حامد عبد الكريم، المهارات الحياتية، اللازمة للدارسين الكبار فى مرحلة ما بعد محو الأمية، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، عدد خاص مؤتمر، تعليم الكبار وتنمية المجتمع فى مطلع قرن جديد، ع٢، إبريل ٢٠٠٤، ١٧ - ١٨ يناير ٢٠٠٤.

٢٦- تغريد عمران واخرون، المهارات الحياتية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق سنة ٢٠٠١.

٢٧- إبراهيم محمد إبراهيم، نحواستراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية، تقرير مقدم ضمن مشروع مشترك بين مكتب اليونسكو بالقاهرة، وجمعية المرأة والمجتمع، إبريل ٢٠٠٢.

٢٨ـ خديجة أحمد السير بخيت، فعالية الدراسة الجامعية فى تنمية بعض المهارات الحياتيةن دراسة ميدانية على طلاب بعض كليات جامعة حلوان، دراسة مقدمة للمؤتمر القومى السنوى السابع، مركز تطوير التعليم الجامعى فى المجتع ٢١ - ٢٣ نوفمبر ٢٠٠٠.

٢٩ـ أمانى عبد الوهاب منتصر، فعالية برنامج فى الاقتصاد المنزلى لتنمية المهارات الحياتية للمرأة فى مرحلة ما بعد محو الأمية، دكتوراة كلية التربية، جامعة حلوان ٢٠٠١.

٣٠ـ ماريون أى هانز، إدارة الأداء دليل شامل للإشراف الفعال، ترجمة محمد قرش وزهير الصباغ، السعودية، معهد الإدارة العامة ١٩٩٨.

٣١ـ عبد الفتاح دياب حسين، التخطيط والرقابة أساس نجاح الإدارة، القاهرة، مطبعة النيل ١٩٩٦.

٣٢ـ إبراهيم درويش، محمد حسن ياسين، المشكلة الإدارية وصناعة القرار القاهرة، دار الفكر ١٩٩٢.

٣٣ـ يوسف محمد القبلان، مفاهيم وتطبيق فى السلوك الإدارى، القاهرة عالم الكتب ١٩٩٢.

٣٤ـ جاك ديلور وأخرون، التعليم ذلك الكنز الكامن، تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادى والعرشين، تعريب جابر عبد الحميد جابر، القاهرة دار النهضة العربية ١٩٩٧.

٣٥ـ لمياء عبد الحميد بيومى، فعالية التدريب على بعض المهارات الاجتماعية فى تحسين تقدير الذات لدى عينة من المراهقين الموهوبين المعافين سمعيًا مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع ٨٠، مجلد ١٩، أكتوبر ٢٠٠٩.

٣٦ـ أحمد محمد جاد الرب، المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعيم الأساسى، ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان ٢٠٠٣.

٣٧ـ عفاف محمد توفيق، احمد غنيمى مهناوى، تصور مقترح لتفعيل دور الاسرة والمدرسة فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية ببنها، فرع الزقازيق، مجلد ١٢، ع ٥٢، يوليو ٢٠٠٢.

٣٨ـ دون ديفيز، التعليم والمجتمع، نظرة مستقبلية نحو القرن الحادى والعشرين فى مؤتمر: التعليم والعالم العربى، تحديات الألفية الثالثة، مركز الإمـارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، الإمـارات، ٢٠٠٠.

٣٩ـ عبد المنعم عبد المنعم أحمد، تحديات وأبعاد تنشئة الطفل العربى، دراسة ميدانية لاتجاهات معلمات رياض الأطفال، مجلة كلية التربية ببنها مجلد ٩، ع ٣٥، ديسمبر ١٩٩٨.

٤٠ـ حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، الاسكندرية مكتبة المعارف، ١٩٩٨.

٤١ـ حسين كامل بهاء الدين، الوطنية فى عالم بلا هوية، تحديات العولمة القاهرة، دار المعارف ٢٠٠٠.

٤٢ـ يوسف عبد الفتاح محمد، الأسرة وأثرها فى تعزيز دور المؤسسة التعليمية، مجلة التربية، ع ١٩، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية والتعليم، أكتوبر، ١٩٩٦.

٤٣ـ كوثر كوجك، الإدارة المنزلية، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٨.

٤٤ـ كوثر كوجك، التحديات والتعليم، المهارات الحياتية والتفكير والارتقاء النوعى بالتعليم، المؤتمر العلمى السنوى الرابع عن مستقبل التعليم فى الوطن العربى بين الإقليمية والعالمية، كلية التربية، جامعة حلوان، ١٩٩٦.

٤٥ـ ليلى كرم الدين، الميول القرائية للأطفال (مرحلة التعليم الأساسى، مركز توثيق البحوث، ادب الاطفال، القاهرة، الهيئية العامة للكتاب، ١٩٩٢.

٤٦ـ ليلى كرم الدين، الأسس السيكولوجية لانتقاء الموهوبين رياضيًا، المجلس الأعلى للشباب والرياضة، القاهرة، الإدارة المركزية للبحوث الشبابية ١٩٩٤.

٤٧ـ ليلى كرم الدين، التربية المبكرة واهميتها وأهم الاتجاهات والتوجهات الحديثة فيها، وثيقة بحوث المؤتمر، صحة طفل دار الحضانة فى مشرقة تربوية، مشروع تنمية الطفولة المبكرة، القاهرة، ٢٧ – ٢٨ نوفمبر.

٤٨ـ ليلى كرم الدين، دور الأسرة فى بناء شخصية الطفل وتنميته، مؤتمر دور تربية الطفل فى اللإصلاح الحضارى فى الفترة من ٢٧ – ٢٩ يونيه ٢٠٠١ مركز دراسات الطفولة، القاهرة.

٤٩ـ ليلى كرم الدين، اللغة عند الطفل وتطورها والعوامل المرتبطة بها ومشكلاتها، القاهرة، دار أولاد عثمان للطباعة ٢٠٠١.

٥٠ـ وليم عبيد، المهارات الأساسية من منظور كونى لظاهرة تربوية، المؤتمر العلمى السنوى الأول عن الاتجاهات الحديثة فى التربية بين النظرية والتطبيق القاهرة، مركز طيبة للدراسات التربوية، ١٩٩٦.

٥١ـ فاطمة مصطفى عبد الفتاح، فاعلية مواقف تعليمية مقترحة فى تنمية

بعض المهارات الحياتيةلطفل ما قبل المدرسة، ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان سنة ٢٠٠١.

٥٢ـ جابر عبد الحميد، التدريس والتعليم، الأسس النظرية، الاستراتيجيات والفاعلية، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٩٨.

٥٣ـ هدى إبراهيم بشير، دور مكتبة الروضة فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، ع ٣٦، مجلد اول ٢٠٠٧.

٥٤ـ محمد خيرى محمود، فاعلية برنامج مقترح لتهيئة طفل ما قبل المدرسة وتنمية قدرته على التفكير واتجاهه لمواجهة التغيرات المستقبلية، المؤتمر العلمى السنوى الخامس، تربية طفل ما قبل المدرسة الواقع وطموحاته المستقبل، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، إبريل ٢٠٠٤.

٥٥ـ أحمد حسين اللقانى، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠١.

٥٦ـ شيرى هيرولد، الأسرار السبعة للتربية المثالية، الرياض، مكتبة جرير الرياض، ٢٠٠٦.

٥٧ـ ميشيل يوريا، أسس بناء الشخصية، احترام الذات والأخرين، الرياض، مكتبة جرير، ٢٠٠٧.

٥٨ـ أمانى بنت محمد الحصان، فعالية برنامج مقترح فى العلوم قائم على مدخل التعلم بالمشروع ونظرية الذكاءات المتعددة فى تنمية بعض قدرات الذكاء العلمى والمهارات الحياتية لأطفال الروضة بمدينة الرياض، مجلة التربية كلية التربية، جامعة الأزهر، ع ١٤٥، ج١، يناير ٢٠١١.

٥٩ـ أحمد الربعانى، المهارات الحياتية لدى طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، مجلد ٢٨، ع ١ يونيو ٢٠٠٨.

٦٠ـ إبراهيم كرم، التربية الحياتية نحو ربط الممارسات التربوية بالواقع الحياتى والوظيفى، الكويت، مكتبة الطالب الجامعى للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤.

٦١ـ بيرمسون سو، أدوات المواطنة والحياة، استخدام المبادء الإرشادية والمهارات الحياتية الخاصة بنموذج التعلم المدمج المتكامل (ITI) فى غرفة صفك، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، السعودية، دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥.

٦٢ـ محمد فضل الله، دورالأسلوب التعليمى فى صياغة شخصية المتعلم، المجلة التربوية، ع ٢٧، ٢٠٠٦.

٦٣ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، توصيات المؤتمر الرابع لوزارة التربية والتعليم العرب، المنعقد فى بيروت ١٥ – ١٨ مايو ٢٠٠٤.

٦٤ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المؤتمر الخامس لوزارة التربية والتعليم العرب حول التربية المبكرة للطفل العربى فى عالم متغير، القاهرة ٢٠٠٦.

٦٥ـ سودان حمد الزعبى، فعالية استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية التحصيل الدراسى والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات فى المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، المجلة التربوية، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، ع ١٠٨ ج ١ مجلد ٢٧ سبتمبر ٢٠١٣.

٦٦ـ محمد عبيدات، أثر برنامج تدريبى قائم على استراتيجية التعلم التعاونى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم فى الأردن، ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، ٢٠٠٧.

٦٧ـ عفت الطنطاوى، أساليب التعلم والتعليم وتطبيقاتها فى البحوث التربوية، القاهرة، الانجلو المصرية ٢٠٠٢.

٦٨ـ عبد الحميد محمد على، أثر التدريب القائم على القصص الاجتماعية فى تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظى لدى الأطفال التوحديين، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع ٣٩، المجلد الأول ٢٠٠٨.

٦٩ـ ماهر عبد الرازق سكران، استخدام العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد لتنمية المهارات الاجتماعية للأطفال، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع ٣٥،مجلد أول، ٢٠٠٦.

٧٠ـ راحيه معوض وأخرون، الخدمات الاجتماعية ورعاية الأسرة والطفولة، الاسكندرية، المكتب الجامعى الحديث، ١٩٩٨.

٧١ـ عبد الرحمن عيسوى، مشكلات الطفولة والمراهقة، بيروت، دار العلوم العربية، ١٩٩٣.

٧٢ـ عبد الفتاح تركى، البناء الاجتماعى للأسرة، الاسكندرية، المكتب العلمى للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

٧٣ـ ميخائيل أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، بيروت،دار الأفاق الجديدة، ١٩٨٦.

٧٤ـ كريمة عبد الإمام العيدانى، مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية فى تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات فى

دولة الأمارات العربية المتحدة، ماجستير كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٦.

٧٥ـ أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت مكتبة لبنانن ١٩٨٧.

٧٦ـ محمد عبد الغفار العميرى، دراسة تجريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى طلاب كليات التربية، دكتوراه كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٨.

٧٧ـ محمد إسماعيل عبد المقصود، فاعلية استراتيجيات متكاملة فى تعلم بعض المهارات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الأساسى، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد ١، ع٢ ١٩٩٥.

٧٨ـ أحمد متولى أبو عمر، مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية والعلاج السلوكى المعرفى فى تخفيف الفوبيا الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، دكتوراة كلية التربية، جامعة طنطا سنة ١٩٩٣.

٧٩ـ السيد أحمد صقر، بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المدرسة الابتدائية، ماجستير كلية التربية، جامعة طنطا سنة ١٩٩٣.

٨٠ـ محمد عبد المؤمن حسين، سيكلوجية غير العاديين وتربيتهم، الأسكندرية، دار الفكر الجامعى، ١٩٨٦.

٨١ـ جمال الخطيب، منى الحديد، مناهج وأساليب فى التربية الخاصة، عمان، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤.

٨٢ـ محمد ناصر قطبى، محمد بركة، نحو مستقبل أفضل للمعاقين تخاطبيًا، المؤتمر السادس اتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين، جمهورية مصر العربية ٢٩ - ٣١ مارس ١٩٩٤.

٨٣- عبدالرحمن سيد سليمان، سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة والأساليب التربوية والبرامج التعليمية، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٣.

٨٤- ليلى كرم الدين، تعديل الاتجاهات نحو ذوى الاحتياجات الخاصة، اتحاد رعاية الفئات الخاصة والمعوقين، النشرة الدورية، ع ٥٥، جمهورية مصر العربية، سبتمبر ١٩٩٨.

٨٥- مرضى بن غرم الله حسن الزهرانى، فعالية مجمعات تعليمية فى تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب المستوى الأول فى كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى واتجاهاتهم نحوها، السعودية، وزارة التعليم العالى، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامى ٢٠١٠.

٨٦- أحمد جمعة أبو شنب، رشدى أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ومستوياتها تحليل نفسى لغوى، دراسة ميدانية، سلسلة دراسات فى تعليم اللغة العربية (٢٠) مكة المكرمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية وحدة البحوث والمناهج سنة ١٤١٠ هـ.

٨٧- حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ١٤٢٤هـ.

٨٨- سمير شريف ستيته، المشكلات اللغوية فى الوظائف والمصطلح والإزدواجية، دبير، دار القلم ١٤٢٢هـ.

٨٩- محمود أحمد السيد، اللغة تدريبًا واكتسابًا، الرياض، دار الفيصل الثقافية ١٤٠٩ هـ.

٩٠- أحمد زكى بدوى، معجم مصطلحاتالتربية والتعليم، القاهرة، دار غريب سنة ١٩٨٠.

٩١ـ غسان خالد بادى، العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسى للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها، مجلة جامعة ام القرى للبحوث العلمية، ع٣، مكة المكرمة، جامعة أم القرى ١٤١٠ هـ/ أ.

٩٢ـ شاكر محمد عبد الرحيم، استراتيجية مقترحة لتدريس مهارات اللغة العربية فى المستوى الجامعى الجزء الأول، مجلة التربية، الكويت مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية والتعليم ١٩٩٨.

٩٣ـ مجدى عزيز إبراهيمن موسوعة التدريس، الجزء الأول، والرابع والخامس الأردن، عمان، دار المسيرة ١٤٢٤ هـ.

٩٤ـ جابر عبد الحميد وأخرون، مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية ١٤٠٥ هـ.

٩٥ـ فؤاد أبو حطب، أمال صادق، علم النفس التربوى، القاهرة، دار الأنجلو المصرية، ١٩٩٦.

٩٦ـ حسن حسين زيتون، مهارات التدريس رؤية فى تنفيذ التدريس، سلسلة أصول التدريس، القاهرة، عالم الكتب، ١٤٢٥ هـ.

٩٧ـ ربيع عبد الرؤف عامر، فاعلية برنامج لتنمية المهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والحركية ومساعدة الذات لدى عينة من الأطفال القابلين للتعلم، دكتوراة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية ٢٠١٢.

٩٨ـ رجاء أبو علام، علم النفس التربوى، الكويت، دار القلم، ١٩٨٧.

٩٩ـ السيد محمد أبو هاشم، سيكولوجية المهارات، القاهرة، زهراء الشرق سنة ٢٠٠٤.

١٠٠ـ جابر عبد الحميد، علاء كفافى، معجم علم النفس، ج٧، القاهرة دار النهضة العربية، ١٩٩٥.

١٠١ـ عبد الله بن محمد الوايلى، مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية، مجلة رسالة الخليج العربى، ع ٥٩، ١٩٩٦.

١٠٢ـ أيمن محمد المحمدى، فاعلية الدراما للتدريب على بعض المهارات الاجتماعية وأثره فى تنمية الثقة بالنفس لدى الأطفال المكفوفين بمرحلة ما قبل المدرسة، دكتوراة، كلية التربية، جامعة الزقازيق ٢٠٠١.

١٠٣ـ صفية محمد محمود، مدى فاعلية برنامج إرشادى لتنمية المهارات الاجتماعية لدى أطفال المرحلة الابتدائية، ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٧.

١٠٤ـ خولة يحيى، ماجدة عبيد، الإعاقة العقلية، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع ٢٠٠٥.

١٠٥ـ جوزيف زيزو، روبرت زايل، تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيًا النظرية والتطبيق، ترجمة عبد العزيز الشخفى، وزيدان السرطاوى، الاسكندرية، دار الكتاب الجامعى، ١٩٩٩.

١٠٦ـ حمدى محمد حسانين، المهارات الاجتماعية فى ضوء أبعاد كومرى للشخصية والمعايير الاجتماعية للمعلمين تحت التخرج، دراسة سيكولوجية، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس، ع٤، مج ٣، ١٩٩٠.

١٠٧ـ السيد إبراهيم السمادونى، مقياس المهارات الاجتماعية (SSI) كراسة التعليمات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١.

١٠٨ـ قحطان أحمد الظاهر، مصطلحات ونصوص إنجليزية فى التربية الخاصة، الأردن، عمان،دار اليازدى للنشر والتوزيع ٢٠٠٤.

١٠٩ـ عادل محمد العدل، القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعى والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعى والتحصيل المدرسى، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس ١٩٩٨.

١١٠ـ غسان أبو حطب، ديناميات نشر وتوزيع المهارات الاجتماعية الأردن، عمان، ٢٠٠٧.

١١١ـ منى سعيد أبو ناشى، الذكاء الوجدانى وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ع ٥، ٢٠٠٣.

١١٢ـ صالح سليمان التركى، فاعلية برنامج تدريبى لبعض المهارات الاجتماعية فى تعديل سلوك الإنسحاب الاجتماعى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود ٢٠٠٠.

١١٣ـ نادية كامل التيه، فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية وأسلوب حل المشكلات على السلوك التوافقى لطفل ما قبل المدرسة الابتدائية، دكتوراة، كلية التربية للبنات، الرياض ١٩٩٩.

١١٤ـ موسى محمد الجمعة، المهارات الاجتماعية فى علاقتها بدرجة

الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود، ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود ١٩٩٦ .

١١٥ـ محمد محمد الحسانين، المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الأخرى، القاهرة، مجلة دراسات نفسية، مجلد ١٣، ع٢، ٢٠٠٣.

١١٦ـ برهان حسين الحلوانى، المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة وبرامج الأطفال، الرياض، مجلس التعاون بدول الخليج، ع ٥٩، ٢٠٠١.

١١٧ـ عبد اللطيف محمد خليفة، المهارات الاجتماعية فى علاقتها بالقدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طالبات الجامعة، حولية كلية الأداب، الحولية ١٧، الكويت، كلية الأداب ١٩٩٦.

١١٨ـ خالد عبر الرازق الدايل، الأنشطة الطلابية ودورها فى إكساب المهارات الاجتماعية، ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٢٠٠٠.

١١٩ـ فاطمة عبد الصمد دشتى، أثر مشاهدة البرامج الفضائية على المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال بدولة الكويت، الرياض، رسالة الخليج العربى، ع ١٣٠، ٢٠٠٧.

١٢٠ـ السيد إبراهيم السمادونى، العلاقة السببية بين الخجل والمهارات الاجتماعية لدى طلاب وطالبات الجامعة، كلية التربية، طنطا ١٩٩٣.

١٢١ـ محمد محروس الشناوى، على حضر، الشعور بالوحدة والعلاقات

الاجتماعية المتبادلة، الرياض، رسالة الخليج العربى، الرياض، مكتب التربية العربى لدول الخليج، ع ٥٨، ١٩٩٨.

١٢٢ـ شوقى طريف، الاتجاهات الحديثة فى التدريب على المهارات الاجتماعية، مركز البحوث والدراسات التجارية، جامعة القاهرة سنة ٢٠٠٧.

١٢٣ـ شوقى طريف، المهارات الاجتماعية والاتصالية، مركز البحوث والدراسات التجارية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨.

١٢٤ـ ابتسام حسن الصائغ، الأفكار اللاعقلانية بمستوى التفكير التجريدى والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية لدى عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية فى محافظة جدة، دكتوراة، كلية التربية للبنات بجدة ٢٠٠٤.

١٢٥ـ محمد السيد عبر الرحمن، النموذج السببى للعلاقة بين المهارات الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، دراسات فى الصحة النفسية، المهارات الاجتماعية والاستقلال النفسى، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع ١٩٩٨.

١٢٦ـ محمد السيد عبر الرحمن، المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب لدى الاطفال، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

١٢٧ـ محمد السيد عبر الرحمن، صالح أبو عبادة، فاعلية برنامج إرشادى للتدريب على المهارات الاجتماعية فى علاج مشكلة الخجل والشعور بالضات لدى طلاب الجامعة، القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.

١٢٨ـ محمد قاسم عبد الله، العلاقة بين المهارات الاجتماعية وتقدير الذات

لدى عينة من الأطفال السوريين، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، مجلة الطفولة العربية، مجل ٤، ع١١، ٢٠٠٠.

١٢٩- وفاء جاسم العرداوى، صفوت فرج، العلاج النفسى فعالية استخدام العملات الرمزية كعلاج سلوكى فى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الفصاميينن مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ع ٥١، مجلد ١٣، ٢٠٠٢.

١٣٠- على على إسماعيل، المهارات الأساسية فى خدمة الفرد، القاهرة، دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٥.

١٣١- محمد أحمد إبراهيم غنيم، الذكاء الوجانى والمهارات الاجتماعية وتقدير الذات وتوقيع الكفاءة الذاتية، مجلة كلية التربية بجامعة بنها، مجلد ١٢، ع ٤٧، ٢٠٠١.

١٣٢- ختام أحمد لبدن المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالاختيار والإعداد المهنى لطالبات الخدمة الاجتماعية، ماجستير، الرياض، كلية التربية جامعة الملك سعود، ١٩٩٨.

١٣٣- ليلى محمد محمد، كيف ننمى المهارات الاجتماعية عند الأطفال، مجلة الوعى الإسلامين ع ٣٩٣، ١٩٩٨.

١٣٤- عبد المنعم شحاته، أساليب التنمية الذاتية، مركز البحوث والدراسات التجارية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٨.

١٣٥- هانى إبراهيم، المهارات الاجتماعية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلاب الجامعة، ماجستير كلية الأداب، جامعة الزقازيق سنة ١٩٩٨.

١٣٦- سهير سلامة شاس، التربية الخاصة للمعاقين عقليًا بين العزل والدمج، القاهرة، زهراء الشرق.

١٣٧ـ ناجى محمد قاسم، فاطمة فوزى، فاعلية برنامج ترويجى على تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيًا «القابلين للتعلم» المؤتمر العربى الأول، الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية ١٣ - ١٤ يناير ٢٠٠٤.

١٣٨ـ محمد كمال أبو الفتوح، فعالية برنامج تدريبى فى تحسين الكلام التلقائى لدى اطفال الأوتيزم وأثره على تواصلهم الاجتماعى، دكتوراة، كلية التربية، جامعة بنها ٢٠٠٩.

١٣٩ـ عبد الفتاح رجب على مطر، فاعلية السيكو دراما فى تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم، دكتوراة، كلية التربية بنى سويف، جامعة القاهرة ٢٠٠٢.

١٤٠ـ رسمى عبد الملك رستم، نحو خطة تربوية لمواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين لذوى الاحتياجات الخاصة، المؤتمر السابع، أتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية القاهرة، ٨ - ١٠ ديسمبر ١٩٩٨.

١٤١ـ المجلس العربى للطفولة والتنمية، المنظمة العربية للمعاقين، التقرير السنوى الأول عن الإعاقة ومؤسسات رعاية وتأهيل المعاقين فى الوطن العربى ٢٠٠٢.

١٤٢ـ إبراهيم عباس الزهيرى، تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفى وخبرات عالمية، القاهرة، دار الفكر العربى ٢٠٠٣.

١٤٣ـ طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع عبدا لرؤوف، رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة المعاقين ذهنيًا، القاهرة الدار العالمية للنشر والتوزيع ٢٠٠٦.

١٤٤ـ كمال حسنى بيومى، نادية جمال الدين، سياسات تعليم الأطفال المعاقين فى التعليم للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث السياسات التربوية سنة ١٩٩٩.

١٤٥ـ محمد سعدا لألفى، حمد حامد إمبابى مراد، المتطلبات التربوية لتعليم الطلاب المكفوفين بالمعاهد الثانوية الأزهرية من وجهة نظرهم ـ مجلة كلية التربية ـ جامعة الأزهر ع ٨٢ سبتمبر ١٩٩٩.

١٤٦ـ يوسف القريوتى وآخرون، المدخل إلى التربية الخاصة، دبى دار القلم ١٩٩٥.

١٤٧ـ أحلام رجب عبدا لغفار، تربية المتخلفين عقليًا فى مدارس التربية الفكرية فى مصر الواقع والمأمول من: بحوث ودراسات فى التربية الخاصة المجموعة الثانية المحتوى والعمليات، قدمت للمؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة: أكتوبر ١٩٩٥ ـ القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥.

١٤٨ـ طفلى، الإعاقة والمستقبل، كتيب إرشادى لأسر الاطفال وى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، جمعية التنمية الصحية والبيئة لبرامج الإعاقة ٢٠٠٣.

١٤٩ـ فهد محمد المسجى، الإعاقة والمعاقين العناية بذوى الاحتياجات الخاصة، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية ٢٠٠٢.

١٥٠ـ كمال عبدا لحميد زيتون: التدريس لذوى الاحتياجات الخاصة، القاهرة، عالم الكتب ٢٠٠٣.

١٥١ـ اتحاد هيئات رعاية الفئات الاجتماعية الفئات الخاصة والمعاقين بجمهورية مصر العربية، النشرة الدورية، ع ٥٥، ١٩٩٨.

١٥٢ـ فتحى السيد عبر الرحيم: سيكولوجية الأطفال غير ال عاديين، الكويت، دار القلم ١٩٨٨.

١٥٣ـ سهير أحمد سلامة ـ التربية الخاصة للمعاقين عقليًا بينا لعزل والدمج، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق سنة ٢٠٠٢.

١٥٤ـ عبد الله محمد الوايلى مدى أهمية تطبيق إجراءات التعرف على التلاميذ ذوى التخلف العقلى واحتياجاتهم التربوية الفردية من قبل برامج التربية.

١٥٥ـ إبراهيم عباس الزهيرى تصور مقتر لتخطيط وتقييم الخدمات التعليمية والتأهيلية للمعاقين من أجل تحقيق أندماج مجتمعى لهم، المؤتمر القومى السابع، ذوى الاحتياجات الخاصة والقرن الحادى والعشرين فى الوطن العربى، القاهرة، اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعاقين مجلد ٢، ٨ - ١٠ ديسمبر سنة ١٩٨٨.

١٥٦ـ أحلام رجب عبدا لغفار ـ الرعاية التربوية للمعوقين، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع سنى ٢٠٠٣.

١٥٧ـ أحمد السيد سليمان ـ مدى فاعلية برنامج تدريبى لزيادة السلوك التكيفى لدى الطفل ذو التخلف العقلى الخفيف، مجلة علم النفس، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب ع ٦٢ سنة ٢٠٠٢.

١٥٨ـ سلامة عبد العظيم حسين، ديناميات وأخلاقيات صنع القرار، القاهرة، دار النهضة العربية، ٢٠٠٥.

١٥٩ـ أحمد إبراهيم أحمد، تحديث الإدارة التعليمية، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠٢.

١٦٠ـ حسين عبدا لرحمن التهامى، المدخل إلى أصول الإدارة ومبادئ الإدارة العامة، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٦١ـ محمد منير مرسى، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، القاهرة، عالم الكتب ١٩٩٣.

١٦٢ـ أحمد إبراهيم أحمد، تحديث الإدارة التعليمية والنظارة والإشراف الفنى، القاهرة دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩٧.

١٦٣ـ عبد الرحمن إبراهيم المحبوب، أبعاد القيادة الإدارية كما تراها مديرات المدارس الابتدائية، المجلة العربية للتربية، تونس،ا لمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد ١٦، ج١، يونيه ١٩٩٦.

١٦٤ـ انتصار يونس، السلوك الإنسانى، الإسكندرية، المكتبة الجامعية، ٢٠٠٠.

١٦٥ـ إبراهيم عصمت مطاوع، أمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية، جدة، دار الشروق، ١٤٠٢هـ.

١٦٦ـ مساعد الهارون، الإدارة فى المجال الرياضى، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمى، إدارة التأليف والترجمة ١٩٨٥.

١٦٧ـ أحمد إبراهيم أحمد، الإدارة التعليمية بينا لنظرية والتطبيق، الإسكندرية مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠٢.

١٦٨ـ محمود عبد اللطيف موسى، الدافعية للتدريب الإدارى فى ضوء التحديات العالمية والمحلية، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع ٢٠٠٦.

١٦٩ـ طارق عبد الرؤف عامر، ربيع محمد، الديمقراطية المدرسية، الأردن، عمان، دار البارودى العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٧٠ـ ماجدة العطية، سلوك المنظمة سلوك الفرد والجماعة، القاهرة، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

١٧١ـ أحمد إبراهيم أحمد، تحديث الإدارة التعليمية، الإسكندرية، كتبة المعارف الجامعية، ٢٠٠٢.

١٧٢ـ عرفات عبدا لعزيز سليمان، استراتيجية الإدارة فى التعليم، دراسة تحليلية مقارنة القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٨٨٥.

١٧٣ـ عرفات عبد العزيز سليمان، الإدارة المدرسية فى ضوء الفكر الإدارى الإسلامى المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧٤ـ أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، الإدارة التعليمية واتجاهاتها المعاصرة، مذكرات دراسية.

١٧٥ـ محمد عُمر الطنوبى، قراءات فى علم النفس الاجتماعى الإسكندرية مكتبة المعارف الحديثة، ١٩٩٩.

١٧٦ـ حسين أحمد عبر الرحمن، المدخل إلى أصول الإدارة ومبادئ الإدارة العامة، القاهرة الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٧٧ـ أحمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار، علم النفس الاجتماعى، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٩٧.

١٧٨ـ حسين أحمد عبد الرحمن المدخل إلى دراسة السلوك الإنسانى مقدمة فى العلوم السلوكية، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٧٩ـ يحيى محمد نبهان، مهارات التدريس، الأردن، عمان، دار اليازوى العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨.

١٨٠ـ صلاح الدين إبراهيم معوحسن، حنان عبدا لحليم زرق، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الدار العالمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

١٨١ـ محمد سليمان شعلان وآخرون، الإدارة المدرسية والإشراف الفنى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧.

١٨٢ـ عدلى سليمان، مفاهيم ومدركات اجتماعية فى رعاية الشباب، دليل القارة، المجلس الأعلى للشباب والرياضة، قطاع إعداد القادة القاهرة.

١٨٣ـ إبراهيم محمد الشافعى، المرجع فى علوم التربية، ليبيا، جامعة قاريونس، منشورات جامعة قار يونس، ١٩٧٨.

١٨٤ـ أحمد البستان، التباين فى السلوك القيادى للمستويات المخلتفة فى الإدارة المدرسية بدولة ال كويت، دراسة ميدانية، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، جامعة الكويت، ع ٦٧، صيف ١٩٩٩.

١٨٥ـ أحمد البستان، الإدارة المدرسية المعاصرة وتطبيقاتها الميدانية، الكويت، مؤسسة البستان للطباعة والنشر ١٩٩٥.

١٨٦ـ عبد الصمد قائد الأغيرى، الأنماط القادية السائدة لدى عينة من مديرى وكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية فى المملكة العربية السعودية، دراسة استطلاعية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى ع ٨٨، شتاء ١٩٩٨.

المراجع الأجنبية

1. Leblance-Linda-ANN (1996). Social skills in adults with severe disabilities. Unpublished ph.D. Dissertation, the Lousiana Satate University and Agricultural and Mechancal Col.
2. Combs, T.P. & Slaby, D.A. (1977). A social skills training with children.

In D. Lahey & A. Kasdin (eds). Advances in Clinical Child Psychology.

3. Van Hsselt, V.B., : Herseu, N. (1979). Social skills assessment and training for children, An evaluation review. In. J. of Behavior Research Therapy (17).
4. Vaughn, B. G; Azria, U. R; Krzysik, L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start, Development Psychology.
5. Westwood, Peter. (1989). Common sense methods for children with special needs : London : Routldges.
6. Winthrop Adkins, Op. Cit P. 13.
7. Margaret Hunt and Constance Munro : Life Skills for Women in Transition, Alaska University, Juneau, Southeastern Region, 1982 p. 190.
8. Don Bastion and Tom Kinney : Life Skills Instruction in the age of Inclusion. University of Pittsburg. Attainment Family Center. 2001 pp 34 – 39.
9. Beckman, M. (1990) Collaborative learning : preparation for the workplace and Demacracy. College Theaching, 93 (4) 128 – 133.
10. Brown, P; and Williams, H. (1995) The geology@ Bristol experience. Active Learning, (2) 8 – 34.
11. Capel, S; Leask, M; & Turner, T. (1995) Learning to Teach in the Secondary School. London and New York : ROUTLEDGE.
12. Carson, David K. and Runco, Mark A. (1999) 'Creative Problem solving and problem finding in young adults: Interconnections with Stress, Hassles. And Coping Abilities', Journal of Creative Behavior 33 (3): 167 – 89.
13. Checkering, A; & Gamson, Z. (1991) Applying the seven principles for Good practice in Undergraduate Education. In Checkering, A; & Gamson. Z (eds) Directions for Teaching and Learning. (4), Jossey Bass: San Francisco.
14. Crawley, J. (2005) In at the deep end: a survival guide for teachers in post compulsory education. London: David Fulton Publishers.

15. Eggen, P; & Kauclak, D. (2001) Strategies for teachers Teaching Content and Thinking Skills. United State of America. Allyn and Bacon.

16. Fiechtner, S; and Davis, E. (1997) Why Some Groups Fail: A Survey of Students' Experiences with Learning Groups. In Goodsell, A. A; Maher, M; Tinto, V & Associates (eds), Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education. University Park : National Center on Postsecondary Teaching, and Assessment, Pennsylvania State University.

17. Giannakaki, M (2005) 'Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: The case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skils in England'. Educational Research and Evaluation, 11:4, 323 – 348.

18. Hansen, J. (1997). Researchers in our own classrooms: What propels teacher researchers? In D. Leu, C. Kinzer, & K. Hinchman (Eds.), Literacies for the 21st century : Research and practice (pp. 1-14). Chicogo : National Reading Conference.

19. Hegner, D. (1992) Life skills a cross the curriculum combined teacher students manual department of general academic education. USA. Country of Publishing 15 – 222.

20. Hubbard, R. S. & Power, B. M. (1993). Finding and framing a research question. In L. Patterson, C. M. Santa, K. G. Short, & K. Smith (Eds.), Teachers are researchers: Reflectionand action (pp. 19 – 25) Newark, DE : International Reading Association.

21. Kelley, P. (1997) The communication revolution and education in schools Journal: education + Training. Volume: 39 Number: 7 Page: 260 – 262.

22. Mangrulkar, L; Vince Whitman, C & Posner, M. (2001) Life skills approach to child adolescent healthy development. Washington, DC, Pan American Health Orgnization.

23. McCcombs, B. (1998) Integrating metcognition, affect, and motivation in improving teacher education. In Lambart, N; & McCombs. (eds). How students learn: Reforming schools through learner-centered education (379 – 408). Washington, DC : American Psychological Association.

24. Murrary, E. (1972) Students' perceptions of self-Actualizing and Non-Self- Actualizing teachers. Journal of Teacher Education, (23) 383 – 387.

25. Newnham, R; Mather, A; Grattan, J; Holmes, A; Gardner, A. (1998) An evaluation of the use of internet sources as a basis for geography coursework. Teaching Geography in Higher Education, 22 (1) 19 – 34.
26. Noddings, N. (1995) Teaching the themes of care. Phi Delta (76) 675 – 679.
27. Pelgrum, W. (2001) Obstacles to the intefration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. Computer & Education, 37, 163 – 178.
28. Powney, J & Lowden, K (2000) Young people's life-skills and work, Spotlight 78, p 1 – 4.
29. Seevers, B. S., & Dormody, T. J. (1995). Leadership life skills development L perceptions of senior 4-H youth. Journal of Extension (on-line), 33 (4). Available at: http://www.joe.org/joe/1995august/rbl.html.
30. Sliker, E,. Picklesimer, P., Guzak, A., & Fuller, D. (2005) The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States, Nordic Journal of Youth Reserch, Vol 13(3): 227 – 245.
31. Tough, J. (1985) Takl for Teaching and Learning. London; Ward Lock Educational in association with Drake Educational Association.
32. US Department of Education (2000) Preparing tomorrow's teachers to use technology (PT3). Retrieved March 27m 2002, from: http://www.ed.gov/teachtech/
33. www.unescap.rog (a) Module 7 life skills. United Economic and Social Council, Life skills for Youth in the Asian and Pacific Region.
34. www.unescap.rog (b) (2001) Life Skills for youth in the Asian and Pacific Region, United Economic and Social Council, 17, May, 2002
35. www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001321/132187a.pdf.
36. Church, C. (1996). "The relationship between early reading and the use of higher level thinking skills". Dissertation Abstracts International, 46 (8), 40.
37. Harris, S. (2202). "The use of manipulation in the development of prereadiness skills in disadvantaged kindergarten children". Dissertation Abstracts International, 146 (12), 122.

38. Campbell, P. (2002). "The reading strategies of adult basic education students". Adult Basic Education, 12 (1), 3-19.

39. Conger, J. and Kean, S. (1991): Social Skills intervention in the treatment of associated of with Droum. Children psychological Bulletion. Vol. 90. No.3.

40. Gesten, E. (1987): Social Problem – Solving Training: A Skills – Based approach to prevention and treatment.In C. Maber and E. Zins (eds). Psycho – educational intervention in Schools. New York Pergamson Press.

41. Ladd, Mize (1983): A cognitive Social Skills Training Psychological Review, No. 90. pp. 127 – 157.

42. Riggio, R. (1986): Suggestions for time management in the 1980 Education Canada. No. 34.

43. Riggio, R. (1987): Suggestion for Time Management in the 1980s. Education Canada. No. 34.

44. _______ (1990): Social Skills and Self – Esteem. Personality and individual Differences Vol. No. 8.